

*”Toki tunnin alussa olen kysynyt aina kuulumisia ja jaksamisia,  
mutta kaikki tunne ja tunteukset eivät välity ruudun takaa”*

**Lapin maakunnassa työskentelevien erityisopettajien käsityk-  
siä etäerityisopetuksen toteutumisesta poikkeusoloissa**

Pro gradu -tutkielma  
Nelli Kulmala & Janette Ylimaunu  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajakoulutus  
Lapin yliopisto  
Syksy 2020

**Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**

**Työn nimi:** ”Toki tunnin alussa olen kysynyt aina kuulumisia ja jaksamisia, mutta kaikki tunne ja tunteukset eivät välity ruudun takaa” Lapin maakunnassa työskentelevien erityisopettajien käsityksiä erityisopetuksen toteutumisesta poikkeusoloissa

**Tekijät:** Nelli Kulmala ja Janette Ylimaunu

**Koulutusohjelma/oppiaine:** Luokanopettajakoulutus, kasvatustiede

**Työn laji:** Pro gradu -työ ☒

Laudaturtyö ☐

Lisensiaatintyö ☐

**Sivumäärä:** 109 + 3 liitettä

**Vuosi:** 2020

---

**Tiivistelmä:**

Kevään 2020 poikkeusolot asettivat sekä koulut, opettajat että oppilaat uuden eteen, kun koulun arki muuttui perinteisestä lähiopetuksesta etäopetukseen. Suomessa suoritettiin lyhyessä ajassa valtava digiloikka kaikilla kouluasteilla, kun koronavirus (COVID-19) levisi maailmanlaajuisesti. Tutkielmamme tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on etäerityisopetuksen toteutumisesta poikkeusoloissa. Tutkimusaineistoksi keräsimme 11 avointa kyselylomakevastausta Lapin maakunnassa työskenteleviltä erityisopettajilta. Kyselylomakkeen vastaukset kerättiin vuoden 2020 touko- ja kesäkuussa. Laadullinen tutkielmamme nojautuu fenomenografiaan ja aineiston analyysi toteutettiin fenomenografisella analyysillä.

Tutkimuksemme tulokset esittelemme tulosavaruutena ja kuvauskategorioina. Olemme jäsentäneet tutkimusaineiston neljään kuvauskategoriaan, jotka ovat etäopetuksen ominaisuudet, etäerityisopetuksen haasteet, etäerityisopetuksen hyödyt ja etäerityisopetuksen kehittäminen. Etäerityisopetus toteutui suhteellisen hyvin poikkeusoloissa, vaikka etäopetukseen liitettiin paljon haasteita. Keskeisimpinä haasteina nähtiin oppilaan tavoitettavuus sekä kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen haasteet. Haasteiden lisäksi erityisopettajat näkivät etäerityisopetuksessa myös paljon hyötyjä ja onnistumisia. Tämän tutkimuksen pohjalta voimme todeta, että etäerityisopetuksessa on vielä paljon kehitettävää niin yksilö- kuin koulutasolla. Kehitystarpeiden tiedostaminen ja huomioon ottaminen auttaa kehittämään etäerityisopetuksesta laadukkaan ja toimivan opetusmuodon. Etäerityisopetuksen kehittäminen ei onnistu yksin, vaan yhdessä kouluorganisaation, opettajien, oppilaiden ja kodin kanssa.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että erityisopettajien käsityksissä on selviä sisällöllisiä eroja. Haluamme tällä tutkielmalla nostaa esiin tärkeää tietoa ajankohtaisesta ja historiallisesta ajasta koulumaailmassa. Etäopetus tulee varmasti lisääntymään koulussa, jonka vuoksi haluamme herättää tutkielmallamme keskustelua sen kehittämisestä.

**Avainsanat:** etäopetus, erityisopetus, erityisopettajat, käsitykset, fenomenografia, poikkeusolot, Lappi.

**Muita tietoja:**

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijöiden omia henkilötietoja ☒

Suostumme tutkielmamme luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi ☒

Suostumme tutkielmamme luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi ☒

**University of Lapland, Faculty of Education**

**Title of the work:** "Beginning of the lesson, I have always asked how are they doing, but all the feelings and emotions are not transmitted through the screen" Special education teachers' conceptions of the distance special education implemented during state of emergency in Finnish Lapland

**Authors:** Nelli Kulmala and Janette Ylimaunu

**Degree programme / teaching programme:** Primary Teacher Education

**Type of work:** Thesis ☒    Laudatur work ☐    Licentiate thesis ☐

**Number of pages and appendices:** 109 + 3 appendices

**Year:** 2020

---

**Abstract:**

In spring 2020 state of emergency posed a new challenge to schools, teachers and students. Schools moved from face-to-face teaching to distance education. In Finland, a huge digital leap was performed at all school levels in a short time, when the corona virus (COVID-19) spread worldwide. The purpose of this study is to determine what kind of conceptions special education teachers have of distance special education. We collected 11 open questionnaire responses from special education teachers who were working in Lapland in May and June 2020. This qualitative thesis is based on phenomenography and the analysis of the data was done by phenomenographic analysis.

We introduce the results of this study as outcome space and categories of description. We have classified the data in four main categories, which are the characteristics of distance education, the challenges of distance special education, the benefits of distance special education and the development of distance special education. Distance special education was relatively well implemented in emergency conditions, although there were many challenges associated with distance education. The main challenges were students' accessibility and the challenges of communication and interaction. However, in addition to the challenges, special education teachers also saw many benefits and successes in distance special education. This research indicates that there is much to be developed in individual level and school level. Developmental needs must be recognised and taking them into consideration because that will help to develop distance education into a high-quality and functional teaching method. The development of distance education does not succeed alone, for that reason the development of distance special education should be done in cooperation with the school organization, teachers, students and parents.

The research indicates that there were clear differences in conceptions of special education teachers. We want to highlight important information about current and historically time in the school world. Distance education will increase in the school world that's why we want to provoke a discussion about its development with our thesis.

**Keywords:** distance education, special education, special education teachers, conceptions, phenomenography, emergency conditions, Lapland.

**Other information:**

The thesis does not contain any personal information other than the authors ☒

We give permission to our master's thesis to be read in the library ☒

We give permission to our master's thesis to be read in the Regional Library of Lapland ☒

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>ETÄOPETUS.....</b>	<b>14</b>
2.1	Etäopetuksen kehittyminen Euroopassa .....	14
2.2	Etäopetuksen määrittelyä .....	17
2.3	Verkko-opetus osana etäopetusta.....	21
2.4	Suomalaisia etäopetuskokeiluja, -hankkeita ja -tutkimuksia .....	22
<b>3</b>	<b>ERITYISOPETUS JA POIKKEUSOLOT .....</b>	<b>27</b>
3.1	Erityisopetuksen kehittyminen Suomessa .....	27
3.2	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki .....	28
3.3	Poikkeusolot.....	31
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>34</b>
4.1	Tutkimuskysymykset .....	34
4.2	Tutkimuksen lähtökohdat .....	35
4.3	Tutkimusmenetelmä.....	37
4.3.1	Laadullinen tutkimus.....	37
4.3.2	Fenomenografinen tutkimusote.....	39
4.4	Tutkimuksen toteuttaminen survey-tutkimuksena.....	41
4.4.1	Tutkimusaineiston kerääminen .....	42
4.4.2	Tutkimushenkilöt .....	46
4.5	Fenomenografinen analyysi .....	47
4.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	55
<b>5</b>	<b>ERITYISOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ETÄERITYISOPETUKSESTA .....</b>	<b>63</b>
5.1	Käsityksiä etäopetuksesta .....	64
5.2	Käsityksiä etäerityisopetuksen haasteista .....	67

5.3	Käsityksiä etäerityisopetuksen hyödyistä .....	74
5.4	Käsityksiä etäerityisopetuksen kehittämisestä.....	78
<b>6</b>	<b>TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>83</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>91</b>
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>97</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>110</b>

## **Kuviot**

Kuvio 1. Fenomenografinen analyysiprosessi Uljensia (1989), Ahosta (1994), Häkkistä (1996), Niikkoa (2003) sekä Huuskoa ja Paloniemeä (2006) mukaillen .....	49
Kuvio 2. Tulosavaruus erityisopettajien käsityksistä etäerityisopetuksesta.....	63
Kuvio 3. Erityisopettajien käsitykset etäopetuksen ominaisuuksista .....	64
Kuvio 4. Erityisopettajien käsitykset etäerityisopetuksen haasteista .....	67
Kuvio 5. Erityisopettajien käsitykset etäerityisopetuksen hyödyistä .....	75
Kuvio 6. Etäerityisopetuksen kehittäminen erityisopettajien käsityksien pohjalta .....	78

## **Liitteet**

Liite 1. Saatekirje tutkimukseen osallistuville.....	110
Liite 2. Webropol-kyselylomake .....	111
Liite 3. Esimerkki kuvauskategorian muodostaneesta taulukosta .....	117

# 1 JOHDANTO

Joulukuussa 2019 Kiinan Hubein maakunnan pääkaupungissa Wuhanissa tunnistettiin epätyypillisiä keuhkokuumeetapauksia, jotka myöhemmin tammikuussa 2020 todettiin aiheutuvan uudesta koronaviruksesta. Tällöin Kiina raportoi myös ensimmäisestä koronaviruksen aiheuttamasta kuolemantapauksesta. Sitten helmikuussa maailman terveysjärjestö (WHO) ilmoitti, että uuden koronaviruksen aiheuttama sairaus sai nimekseen COVID-19. Vähitellen kyseinen koronavirus alkoi levitä ja WHO luokitteli koronaviruksen (COVID-19) pandemiaksi, jolla tarkoitetaan uutta tautia, joka leviää maailmanlaajuisesti (WHO 2020). Koronavirus leviää ihmisten keskuudessa monella tavalla, mutta yksi niistä tavoista on pisaratartuntana, jossa koronavirukseen sairastuneen ihmisen aivastessa tai yskiessä tauti tarttuu toiseen ihmiseen (THL 2020; WHO 2020). Koronaviruksen levitessä ja tiedon lisääntyessä monet hallitukset ympäri maailmaa sulkivat väliaikaisesti instituutioita, kuten kouluja, estääkseen koronaviruksen leviämisen. Valtakunnallisten koulutusinstituutioiden sulkemiset ovat vaikuttaneet yli 60 prosenttiin maailman opiskelijoista. (UNESCO 2020.) Koronaviruksen aiheuttama maailmanlaajuinen hätätila on vaikuttanut koulutukseen ennennäkemättömällä tavalla, sillä pandemia on vaikuttanut 1,54 biljoonaan lapseen ja nuoreen. Kevään 2020 maaliskuun loppuun mennessä 185 maata Aasiassa, Euroopassa, Lähi-idässä, Pohjois-Amerikassa ja Etelä-Amerikassa olivat ilmoittaneet tai toteuttaneet maansa koulujen ja yliopistojen sulkemisesta. (HundrED 2020.) Koronaviruksen rantautuessa lopulta myös Suomeen, joutui Suomi odottamattomaan ja uudenlaiseen tilanteeseen:

*Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Sosiäli- ja terveysministeriö, Valtioneuvoston viestintäosasto 16.3.2020 16.56 Tiedote 140/2020*

Suomeen julistettiin poikkeusolot 16.3.2020, jotka kestivät kolme kuukautta. Koronaviruksen aiheuttama poikkeustilanne vaikutti myös tämän tutkielman tekijöihin ja olikin sysäys tutkielman syntyyn. Olimme päättäneet jo keväällä 2019, että jatkamme tulevassa pro gradu -tutkielmassa kandidaatin tutkielmamme aiheen parissa. Lopulta koronaviruksen aiheuttaman poikkeustilanteen ja koulujen sulkemisen myötä, meillä oli mahdotonta toteuttaa alkuperäistä tutkimusta. Epätietoisuus tulevasta ja paine opintojen etenemisestä

sai meidät tutkielman tekijät pohtimaan uutta tutkielman aihetta. Keskustelimme ohjaajamme kanssa mahdollisista aiheista, kunnes hän ehdotti meitä tarttumaan historiallisesti ennen näkemättömään tilanteeseen: Suomessa poikkeusoloissa toteutettavaan etäopetukseen. Kiinnostuimme aiheesta, mutta meille oli erityisen tärkeää säilyttää yhteinen kiinnostuksen kohteemme, erityispedagogiikka, tutkielmamme aiheessa. Lopulta uuden aiheen valinta tapahtui yhtä nopeasti kuin oppilaiden ja opettajien siirtyminen etäopetukseen, kun päädyimme tutkimaan etäopetusta erityisopetuksen näkökulmasta. Innostuimme tutkimaan poikkeusolojen aikana toteutettua erityisopetusta, sillä molemmat koemme, että aihe on erittäin tärkeä ja ajankohtainen. Tutkielmamme avulla pyrimme tarjoamaan tuoretta tietoa siitä, miten erityisopetus on toteutunut etäyhteyksin poikkeusolojen aikana.

Koulujen siirtyessä perinteisestä lähiopetuksesta etäopetukseen edellytti se niin opettajilta kuin oppilailtakin valtavaa digiloikkaa. Etäopetus rantautui etenkin suomalaisiin peruskouluihin pakon edessä. Suomen perusopetuslaki (628/1998) ei tunne termiä etäopetus, joka kertoo etäopetuksen vieraudesta suomalaisessa koulujärjestelmässä. Poikkeusoloissa toteutettu etäopetus oli monelle opettajalle hyppy tuntemattomaan, sillä etäopetusta ei ole ikinä toteutettu Suomessa näin laajalla mittakaavalla mitä keväällä 2020. Etäopetusta ei ole juurikaan käytetty peruskoulussa, vaan etäopetuksen käyttö on painottunut pääosin toiselle ja kolmannelle asteelle (Vasquez & Serianni 2012, 40). Teknologiaa on kuitenkin käytetty osana opetusta jo pitkään kaikilla koulutusasteilla. Suomessa etäopetusta on toteutettu peruskouluikäisille pitkäaikaissairaille oppilaille sekä oppilaille, jotka asuvat joko Suomessa tai ulkomailla (ks. Hurme & Laamanen 2014; Rönkä 1997, 4). Etäopetuksen avulla on pystytty turvaamaan oppilaan koulunkäynnin jatkuminen sairaudesta tai asumispaikasta huolimatta. (Hurme & Laamanen 2014, 36.) Peruskoulun lisäksi etäopetusta ei ole juurikaan käytetty erityisopetuksen toteuttamiseen. Tutkimuskirjallisuudesta on ennen kevättä 2020 löydettävissä jonkin verran tutkimustietoa etäopetuksen käytöstä erityisopetuksessa (esim. Catalano 2018; Woods, Maiden & Brandes 2011; Ludlow & Duff 2009). Kevään 2020 ainutlaatuinen tilanne tarjosi meille mahdollisuuden tutkia vähän tutkittua aihetta. Koska tieto- ja viestintätekniikka mahdollistaa monia tapoja etäopetuksen järjestämiseen (Hurme & Laamanen 2014, 36), on erittäin kiinnostavaa tutkia, kuinka poikkeusolojen aikana erityisopetus on toteutunut. Erityisesti kiinnostuimme siitä,



kuinka erityisopetus ja siihen sisältyvä tuki ja ohjaus on toteutunut, sekä millaisia onnistumisia ja haasteita etäerityisopetuksessa on ilmennyt erityisopettajien käsityksien mukaan. Tutkielmamme tavoitteena on siis tuoda esille erityisopettajien näkökulmaa etäerityisopetukseen toteutumiseen.

Uusiutuvan teknologian myötä saamme paljon erilaisia sovelluksia viihteeseen, mutta lisäksi myös koulutukseen ja työhön (Järvelä, Häkkinen & Lehtinen 2006, 9). Lyhyessä ajassa älypuhelimet, tabletit ja kannettavat ovat tulleet osaksi ihmisten arkea, jolloin myös koulujen on täytynyt olla mukana kehityksessä ja tehdä tietoteknisiä hankintoja (Mikkonen, Vähähyyppä & Kankaanranta 2012, 6). Teknologian suhdetta opetukseen ja oppimiseen on tutkittu viime vuosikymmenen aikana paljon ja opettajia ja tutkijoita on kannustettukin kehittämään uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja, johon teknologia sisältyisi (Järvelä ym. 2006, 11). Lisäksi viime vuosina on toteutettu myös hankkeita, joissa painotetaan tietotekniikan vahvaa roolia oppimisympäristöjen mahdollistajana ja yhdistäjänä (Mikkonen ym. 2012, 6). Tutkimusta teknologian opetuskäytöstä kritisoidaan usein siitä, että se ei tuota tarpeeksi hyvin perusteltuja sekä uskottavia ratkaisuja sen hetkisiin kasvatuksen ja oppimisympäristöjen kehittämishaasteisiin ja ongelmiin (Järvelä ym. 2006, 10). Monilla on pinnallinen ajatus teknologian opetuskäytöstä, ja monet ajattelevatkin, että uusi teknologia on suoraan siirrettävissä opetuskäyttöön. Tämänkaltaisen ajattelutapa luo tarpeettomia odotuksia sekä pettymyksiä teknologian käyttämiseen opetuksessa. Useimpia verkko-opetukseen suunniteltuja välineitä ei ole luotu tukemaan oppimista ja onnistunut verkko-opetus vaatiikin huolellista suunnittelua sekä yhteisöllistä työskentelyä niin opettajilta kuin oppilailta. (Järvelä ym. 2006, 181.)

Etäopetukseen on aina liitetty haasteeksi fyysinen etäisyys, joka aiheuttaa oppimisen vaikeuksia sekä opintojen keskeyttämistä (Nevgi & Tirri 2003, 21.) Fyysisen ja ajallisen etäisyyden suurimpana ongelmana on, että opettajan ja opiskelijan välillä nopea ja vastavuoroinen vuorovaikutus heikentyy. Etäopetukseen on usein myös kohdistettu erilaisia epäilyksiä, kuten oppimisen laadun kärsiminen. (Nevgi & Tirri 2003, 14.) Etäopetus edellyttää oppilaalta itsenäisyyttä, aloitteellisuutta sekä itsesäätelyn taitoa yhteistoiminnallisessa ja sosiaalisessa oppimisessa ja nämä taidot eivät ole läheskään aina riittävästi kehittyneet oppimisvaikeusoppilaille, mitkä toisinaan muodostuvat oppilaille haasteeksi. Li-

säksi etäyhteyksin tapahtuvassa ”kasvottomassa” viestinnässä yhdessä toiminen edellyttää oppilaalta kykyä säädellä vuorovaikutusta oman ja muiden oppimisen tueksi. Tukea tarvitsevilla oppilailla, voi olla vaikeuksia ilmaista itseään kielellisten vaikeuksien tai sosioemotionaalisen haavoittuvuuden takia jo pelkästään tavanomaisessa kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, joten on selvää, että etäyhteyksin tapahtuva viestintä luo omat haasteensa. (Vauras, Kinnunen & Salonen 2006, 53.) Teknologia avaa paljon mahdollisuuksia opetukseen ja oppimiseen, mutta pahimmillaan se voi luoda uusia oppimisvaikeuksia ja syrjäytymisen riskejä. Kaikenlaiset siirtymät uusiin toimintaympäristöihin luo kaikille sopeutumishaasteita, kuitenkin oppimisvaikeuden omaavilla oppilailla nämä haasteet voivat esiintyä suurempina. Tämän takia onkin tärkeää ymmärtää miksi ja miten teknologiaa voidaan käyttää sekä tehokkaasti että mielekkäästi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. (Vauras ym. 2006, 248.)

Etäopetus sekä etäerityisopetus ovat tämän tutkimuksen keskeisiä termejä. Etäopetukselle on tutkimuskirjallisuudesta löydettävissä monia eri määritelmiä, mutta tässä tutkielmassa tarkoitamme etäopetuksella opetusta, joka tapahtuu tieto- ja viestintäteknisten välineiden avulla ja jossa oppilas sekä opettaja ovat fyysisesti eri paikoissa (vrt. Nummenmaa 2012, 20). Etäopetuksen tarkoituksena on tarjota parasta mahdollista opetusta, jos lähiopetuksen toteuttaminen on estynyt (Nummenmaa 2012, 20). Etäopetuksen toteutuksen tärkeimpänä ajatuksena on antaa hyvä laatuista opetussisältöä oppilaille missä ikinä he asuvatkaan tai käyvätäkään koulua. Etäopetukseen sisältyy kaikki tieto- ja viestintäteknikan kautta toteutettu opetus sekä ohjaus. Tässä tutkielmassa on tietoisesti otettu huomioon sekä samanaikaisesti että eriaikaisesti tapahtuva etäopetus (vrt. Nummenmaa 2012, 20), sillä poikkeusoloissa etäopetusta on toteutettu hyvin vaihtelevin menetelmin. Kyseisen päätöksen myötä emme ole halunneet rajata mitään etäopetuksen muotoa pois. Etäopetuksessa oppilas ja opettaja voivat valita itselleen sopivan ajan tehdä opiskeluun tai opettamiseen liittyviä asioita (Kynäslähti 2003, 45–46).

Erityisopetuksen toteutusmuoto määräytyy tilannekohtaisesti ja erityisopetuksen toteuttamiseen ei ole olemassa yhtä oikeaa ratkaisua tai mallia. Opetuksen toteuttamiseen vaikuttaa niin oppilaat ja opettaja kuin paikka ja luokka. (Vitka 2018.) Koulunkäynnin ja oppimisen tuki muodostuu kolmesta tuen tasosta: yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tu-

esta (Vitka 2018), jotka esittelemme myöhemmin tarkemmin luvussa kolme. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2019 syksyllä 20,1 prosenttia peruskoulun oppilaista sai tehostettua tai erityistä tukea. Tämä tarkoittaa, että peruskoulussa joka viides oppilas on tehostetulla tai erityisellä tuella. Tehostetun tuen päätöksen saaneita oppilaita oli yhteensä 65 200 (11,6 %) ja erityisellä tuella oli 48 200 (8,5%) oppilasta. (SVT 2020.) Poikkeusolojen aikana hallitus päätti, että erityisen tuen oppilaat saavat osallistua lähiopetukseen. Monelle erityisopettajalle tämä saattoi tarkoittaa sekä lähi- että etäopettajana toimimista. Erityisopetuksen tuenmuotoja oppilaalle ovat muun muassa joustavat opetusjärjestelyt, oppilaanohjaus, oppilashuolto, positiivinen ja rakentava palaute, eriyttäminen ja strukturointi, tukiopeus, apuvälineet sekä koulunkäynninohjaajat (Vitka 2018). Etäerityisopetuksessa tulisi toteutua nämä samat tuen muodot kuin lähiopetuksessa.

Etäerityisopetus käsite on luotu tätä tutkielmaa varten ja sillä tarkoitamme etänä tapahtuvaa erityisopetusta, joka tapahtuu tieto- ja viestintäteknikan avulla oppilaan ja opettajan ollessa fyysisesti eri paikoissa. Loimme käsitteen etäerityisopetus siitä syystä, että se kuvaa tutkittavaa ilmiötä parhaiten. Etäerityisopetus käsite on selitetty kaikille tutkielmaan osallistuville erityisopettajille, jotta olemme voineet aineistonkeruuvaiheessa varmistaa, että sekä tutkija että tutkittavat ymmärtävät ilmiön samalla tavalla.

Etäopetusta toteutettiin poikkeusolojen aikana laajasti ympäri Suomea monella eri koulutusasteella. Vuoden 2020 oppilas- ja opiskelija määriä ei ole vielä julkistettu, mutta vuoden 2019 oppilas- ja opiskelijamääriä tarkastellessa voidaan hahmottaa, kuinka moni oppilas ja opiskelija siirtyi etäopetukseen poikkeusolojen aikana: vuonna 2019 peruskouluissa oli 564 100 oppilasta, lukiokoulutuksessa 105 200 oppilasta ja ammatillisessa koulutuksessa 123 100 oppilasta. Näiden tietojen valossa voimme todeta, että poikkeusolojen aikana toteutettu etäopetus vaikutti lähes 800 000 lapseen ja nuoreen, jonka takia on tärkeää tutkia poikkeusolojen vaikutuksia opetukseen. Aihetta on tutkittu myös laajemmin, sillä etäopetuksen vaikutuksia opetukseen ja oppimiseen on ryhdytty tutkimaan muun muassa Turun yliopistossa, missä aloitettiin hanke, jossa analysoidaan etäopetuksen aikaa ja kerätään tietoa etäopetuksesta eri näkökulmista. Myös OAJ on toteuttanut kyselyn opettajille, jossa selvitettiin poikkeusolojen aikana toteutettuja opetusjärjestelyitä.

Tutkielmamme on fenomenografisella tutkimusotteella toteutettu laadullinen tutkimus. Tutkimme opettajien käsityksiä ja Martonin (1988, 146) mukaan käsitysten kuvailu itsessään on jo laadullinen kysymys. Fenomenografian tavoitteena on tuoda esiin laaja kirjo erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Marton & Booth 1997, 136; Rissanen 2006). Tavoitteena fenomenografiassa on luoda sisällöllisesti havainnollistavia ja rikkaita kuvauskategorioita, jotka tavoittavat ja kuvaavat tutkittavan ilmiön ymmärtämisen vaihtelevia eri ihmisillä (Häkkinen 1996, 14). Fenomenografinen tutkimusote sopii tutkimukseemme, sillä tavoitteenamme on kyselylomakevastauksien sekä niistä nousseiden ilmaisujen analysoinnin ja tuloksin avulla vastata kysymykseen siitä, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on etäerityisopetuksen toteutumisesta poikkeusoloissa. Tavoitteenamme on siis löytää ne laadullisesti erilaiset tavat, miten erityisopettajat käsittävät etäerityisopetuksen toteutumisen poikkeusoloissa. Käsitysten tutkiminen on sekä aiheellista että perusteltua, sillä Uljensin (1996, 112) mukaan todellisuutemme rakentuu käsitystemme kautta. Toivomme tutkielmamme antavan tärkeää tietoa erityisopetuksen toteutumisesta etänä poikkeusolojen aikana. Tutkielmamme antaa ilmenneiden haasteiden ja onnistumisten lisäksi myös kehitystarpeita- ja ideoita tulevaisuuteen liittyen etäopetukseen ja etäerityisopetukseen. Toivomme, että tutkielmamme tulokset ovat hyödyllisiä niin opettajille kuin muillekin alan ammattilaisille.

Tutkielmamme etenee seuraavanlaisesti, että luvuissa kaksi ja kolme avaamme tutkielmamme teoreettista viitekehystä. Luvussa kaksi esittelemme tutkimuskirjallisuuden avulla etäopetuksen kehittymistä Euroopassa sekä etäopetuksen teorioita ja määrittelyjä. Samassa luvussa esittelemme verkko-opetuksen osana etäopetusta sekä Suomessa jo aiemmin toteutettuja etäopetuskokeiluja, -hankkeita ja -tutkimuksia. Kolmannessa luvussa avaamme suomalaista erityisopetusta ja sen kehittymistä sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Tässä luvussa käsittelemme myös keväällä 2020 Suomessa vallitsevia poikkeusoloja ja siihen liittyviä lakeja ja säädöksiä. Neljännessä luvussa kuvaamme tutkimuksemme empiirisen toteutuksen ja esittelemme tutkielmamme tutkimuskysymykset sekä tutkimuksemme lähtökohdat. Samassa luvussa esittelemme tutkimusmenetelmän, tutkimukseen osallistujat sekä aineistonkeruuprosessin ja aineistoanalyysin vaiheet. Neljännen luvun lopuksi tarkastelemme kysymyksiä, jotka liittyvät tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen. Luvussa viisi esittelemme fenomenografisen analyysin avulla muo-

dostetun tulosavaruuden ja tutkimuksemme tulokset, eli tuotetut kuvauskategoriat, tutkimuskysymyksittäin. Kuudennessa luvussa vastaamme tutkielmamme päätutkimuskysymykseen, tarkastelemme tuloksia ja esittelemme tutkielmamme johtopäätökset. Viimeisessä eli seitsemännessä luvussa aluksi arvioimme tutkielmaamme ja omaa tutkijapositiontamme. Lisäksi pohdimme sekä tutkielmamme hyödynnettävyyttä että omaa oppimistamme tutkimusprosessin aikana ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## 2 ETÄOPETUS

Kautta aikojen opetus on järjestetty lähes aina lähiopetuksena, jossa opettaja kohtaa opiskelijat samassa paikassa sekä fyysisesti että ajallisesti (Nevgi & Tirri 2003, 14.) Etäopiskelu- ja opetus onkin poikkeuksetta nähty vähempiarvoisena opiskelun ja oppimisen muotona verrattuna perinteiseen lähiopetukseen (Peters 2001, 18). Kuitenkin viimeisen muutaman vuoden aikana etäopetus on noussut yhdeksi keskeisimmäksi ja tärkeimmäksi keskustelunaiheeksi koulutuksen saralla (Simonson, Zvacek & Smaldino 2019, 3).

### 2.1 Etäopetuksen kehittyminen Euroopassa

Etäopetuksen historian juuret ulottuvat 150 vuoden päähän. Etäopetus ei ole ollut mahdollista ennen teknologian kehittymistä, sillä etäopetukselle on ominaista, että oppija on erillään sekä opettajasta että muista oppijoista ja heidän perinteinen vuorovaikutuksensa korvataan teknologian välityksellä toteutuvaan vuorovaikutukseen. (Keegan 1996, 7–8; Seaman, Allen, Seaman 2018, 5.) Käsitettä etäopetus on ensimmäisen kerran käytetty vuonna 1892 Wisconsinin yliopistossa. Euroopassa, Saksassa ja Ranskassa, vastaava käsite otettiin käyttöön 1960-luvulla. (Saarinen 1999, 7.) Etäopetusta ja sen teoriaa on ensimmäisen kerran yritetty määritellä ja perustella englanniksi vuonna 1972 (Moore 1993, 22). Englanninkielinen etäopetus käsite, distance education, hyväksyttiin muodollisesti vasta vuonna 1982, kun Unescon alaisuudessa toimiva vuonna 1938 perustettu ensimmäinen kansainvälinen kirjeopetuksen järjestö, International Council for Correspondence Education (ICCE) vaihtoi nimeään. Järjestö tunnetaan nykyisin nimellä International Council for Distance Education (ICDE). (Jung 2019, 2; Moore & Thompson 1990, 3; Saarinen 1999, 7; ICDE 2020.)

Etäopetus voidaan nähdä alkavan 1800-luvun kirjeopetusmallista (Moore & Thompson 1990, 2–3; Immonen 2000, 16; Nevgi & Tirri 2003, 13), joka on kehittynyt nykyiseen muotoonsa eli tietokoneiden ja internetin välityksellä suoritettavaan opetukseen (Immonen 2000, 16; Nevgi & Tirri 2003, 13). Etäopetuksen historiasta on löydettävissä kolme kehitysvaihetta: 1) kirjeopetus, 2) televiestinnän ja tiedotusvälineiden käyttö sekä 3) tie-

tokoneiden ja tietoverkkojen käyttö (Garrison 1985, 235). Etäopetuksessa suoran kontaktin sijaan opetus, ohjaus ja opetusmateriaalit välitetään erilaisten viestimien avulla (Paakkola 1993, 62).

Etäopetuksen historian ensimmäisen kehitysvaiheen, kirjeopetuksen, keksijästä on kiistelty (Immonen 2000, 16), mutta yhtenä varhaisimmista ja ensimmäisistä etäopettajista oli jo vuonna 1840 etäopettajana toimiva britannialainen Isaac Pitman (Jung 2019, 1). Kirjeopetus muodostui suositukseksi myös Suomessa ja ensimmäisiin suomalaisiin etäopettajiin lukeutuu Heikki Liipola, joka antoi kirjanpidon kirjeellistä opetusta jo vuonna 1908. (Immonen 2000, 16.) Kirjeopetuksessa vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä rajoittui kirjalliseen viestintään (Immonen 2000, 17) ja perinteiselle kirjeopetukselle oli ominaista yksisuuntainen viestintä opettajalta opiskelijalle (Nevgi & Tirri 2003, 13). Kirjeopetukseen kuului monia ongelmia, kuten opiskelun eristyneisyys ja yksinäisyys, palautteen hitaus sekä vuorovaikutuksen vähäisyys (Immonen 2000, 17). Käytännön ongelmien vuoksi kirjeopetuksessa opiskelija sai yleensä opettajan palautteen vasta valmiista työstä. Kirjeopetuksessa kyllä pyrittiin kehittämään vuorovaikutuksellisuutta opettajilta saamien palautteiden myötä (Nevgi & Tirri 2003, 13), mutta edellä mainittujen ongelmien vuoksi monet ihmisistä keskeyttivät kirjeopiskelunsa, jonka myötä kirjeopetuksen maine huononi. Huonosta maineesta pyrittiin pääsemään eroon sillä, että vanhan termin ”correspondence study” sijaan alettiin käyttämään kansainvälisistä uutta termiä ”distance education”. (Immonen 2000, 17.)

Toisessa kehitysvaiheessa teknologian kehittymisen myötä etäopetukseen tulivat käyttöön televiestintä ja tiedotusvälineet, kuten äänitteet, videot, radio ja televisio (Garrison 1985, 235; Immonen 2000, 17; Nevgi & Tirri 2003, 13). Aluksi näille välineille oli ominaista yksisuuntainen viestintä, mutta myöhemmin niiden opetuskäyttöä kehitettiin monipuolisemmaksi ja niistä muodostui osa oppimisympäristöä (Immonen 2000, 16–17). Etäopetuksessa hyödynnettiin televisioiden ja radiokanavien opetusohjelmia heti niiden ilmestyttyä ihmisten olohuoneisiin (Nevgi & Tirri 2003, 13; Saarinen 1999, 10). Ne olivat hyviä tiedonsiirronmuotoja, sillä niiden avulla pystyttiin tavoittamaan laaja katselija- ja kuulijakunta (Paakkola 1993, 64). Television etuihin kuului selkeä havainnollistaminen, mutta sen heikkoutena oli ohjelmatuotannon kalleus (Paakkola 1993, 66–67). Radioopetukseen liittyi myös heikkouksia, sillä radio-ohjelmaa ei voinut keskeyttää ja opiskelija

oli sidottuna tiettyyn paikkaan ja aikaan (Paakkola 1993, 64). Ääninauhojen kehittyessä nämä ongelmat poistuivat, kun opiskelija ei ollut enää riippuvainen radion lähetysajoista ja paikasta. Ääninauhojen myötä opiskelijalla oli mahdollisuus pysäyttää ja kelata nauhaa, joka mahdollisti useamman kuuntelu kerran ja syvemmän oppimisen. (Paakkola 1993, 68-69.) Etäopetus oli 1980-luvulle asti opettajalta opiskelijalla osoitettua yhden-suuntaista viestintää, jota toteutettiin kirjeiden, radion, television tai ääninauhojen avulla (Husu ym. 1994, 8–9).

Kolmannessa etäopetuksen kehitysvaiheessa opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutus mahdollistui (Nevgi & Tirri 2003, 13–14), sillä tietokoneet ja tietoverkot mahdollistivat kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen opettajan ja opiskelijan välillä. Vuorovaikutus oli joko asynkronista tai synkronista vuorovaikutusta, joka toteutettiin sähköpostin, puhelimen ja videoneuvottelujen kautta. (Immonen 2000, 19.) 1990-luvun lopulla opiskelu tietoverkoissa ja internetissä yleistyi räjähdysmäisesti (Kalliala 2002, 18). Tietokoneiden ja tietoverkkojen kehittymisen myötä pystyttiin myös kehittämään innovatiivisia oppimisympäristöjä (Saarinen 1999, 9), sillä opettajilla oli mahdollisuus välittää opetusmateriaalia, joka pystyi sisältämään kuvaa, ääntä, grafiikkaa, videota ja animaatiota. (Nevgi & Tirri 2003, 13–14.) Vuorovaikutuksen mahdollistava videoneuvottelu yleistyi 1990-luvulla (Saarinen 1999, 11), joka on lähimpänä perinteistä lähiopetusta (Rönkä 1997, 5). Videoneuvottelut mahdollistavat äänen ja kuvan välittymisen reaaliajassa, jonka myötä opettaja on opetustilanteessa kuultavissa ja nähtävissä (Paakkola 1993, 74). Videoneuvottelu ottaa huomioon oppimisen sosiaalisen puolen tärkeyden (Rönkä 1997, 6) ja se mahdollistaa oppimistilanteessa vuorovaikutuksen, joka on monipuolista ja ajantasaista. (Rönkä 1997, 5.) Opettajan on mahdollista motivoida ja antaa oppilaille välitöntä ohjausta ja palautetta videoneuvottelun kautta (Rönkä 1997, 6). Parhaiten vuorovaikutuksellinen videoneuvottelu sujuu, kun ryhmän koko on alle kymmenen henkilöä. (Rönkä 1997, 6.)

Suomalainen Jouni Immonen (2000, 16) on todennut, että etäopetuksen viimeisin eli neljäs kehitysvaihe on etäopetuksen tekninen kehitys sekä tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen opiskelussa ja opetuksessa. Tekniikan kehittymisen myötä uudenlaisten ja erilaisten oppimateriaalien jakaminen, muokkaaminen ja tuottaminen on mahdollistunut. Viimeisimmälle vaiheelle ominaista on myös huomattavasti paremmat mahdollisuudet



vuorovaikutukseen. (Immonen 2000, 16.) Tämän kehitysvaiheen myötä on pystytty ratkaisemaan monia etäopetuksessa ilmenneitä ongelmia, kuten materiaalin kehno havainnollisuus ja huono saatavuus, palautteen hitaus, eristyneisyys sekä vuorovaikutuksen puute. Tekniikan saatavuuden paranemisesta ja nopeasta kehittämisestä huolimatta samat ongelmat ovat edelleen esillä puhuttaessa etäopetuksesta. (Immonen 2000, 15.) Etäopetusta koskevassa teoreettisessa keskustelussa ja kirjoittelussa sekä etäopetuksen kehitysvaiheita koskevassa keskustelussa on korostettu vuorovaikutusta ja viestintää (Immonen 2000, 23). Vuorovaikutuksen onnistumiseksi on kehitetty uusia muotoja opetusviestintään sekä teknisiin ratkaisuihin ja lisäksi on pohdittu vuorovaikutuksen laadun ja määrän ongelmaa sekä itseohjautuvuuden ja vuorovaikutuksen suhdetta. (Immonen 2000, 23.) Kehitysvaiheita tarkastellessa voidaan huomata, että vuorovaikutuksen mahdollisuudet ovat laajentuneet huomattavasti kirjeopetuksesta tähän päivään ja opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus on lisääntynyt (Immonen 2000, 24).

## **2.2 Etäopetuksen määrittelyä**

Etäopetukselle on runsaasti vastaavia tai läheisiä termejä suomen kielessä. Nevgi ja Tirri (2003) sekä Mäkitalo ja Wallinheimo (2012) käyttävät verkko-opetuksen termiä, mutta Mäkitalo ja Wallinheimo (2012) käyttävät lisäksi virtuaaliopetuksen termiä verkko-opetuksen rinnalla. Immonen (2000, 16) taas kertoo käyttävänsä virtuaalisen oppimisympäristön sijaan verkkopohjaista oppimisympäristöä. Meisalo, Sutinen ja Tarhio (2003) käyttävät termejä mobiili-, virtuaali- ja monimuoto-opetus, kun taas Kotilainen (2015) käyttää tutkimuksessaan etäopetuksen termiä.

Englannin kielessä käsitteelle etäopetus (distance education) on myös monia synonyymeja, vastaavia termejä ja alakäsitteitä (Husu, Salminen, Falck, Kronlund, Kynäslähti & Meisalo 1994, 7). ”Distance education” on sisällöllisesti kattavin ja yleisimmin käytetty kansainvälinen termi. Muita kuvaavia termejä tietokoneen avulla tapahtuvaan opetukseen ovat ”web learning”, ”computer-mediated learning”, ”online learning”, ”teleconferencing”, ”tele-learning” ja ”elearning” (Husu ym. 1994, 7.). Muita käytettävissä olevia termejä samantlaisista koulutuksen muodoista kuin etäopetus ovat ”web-based instruction” (web-perusteinen opetus), ”distance learning” (etäoppiminen) sekä virtuaali-alkuisia termejä, kuten ”virtual learning” ja ”virtual teaching” (Lehtinen & Nummenmaa 2012, 2).

Kirjallisuudesta ei ole löydettävissä etäopetus käsitteelle yleisesti hyväksyttyä ja yhteistä määritelmää (DeVries & Tella 1998, 308; Lehtinen & Nummenmaa 2012, 2; Stewart ym. 2020). Peruselementit etäopetuksen määrittelyissä ovat pysyneet samana, vaikka uusia piirteitä etäopetukseen ovatkin tuoneet niin uusi teknologia, että uudet näkemykset oppimisesta ja opetuksesta. (Immonen 2000, 19.) Kuitenkin useimmiten etäopetus erotetaan muista koulutuksen muodoista, koska se on riippuvainen digitaalisista ja mekaanisista viestintävälineistä (DeVries & Tella 1998). Vanhat määritelmät ovat korostaneet opettajan ja opiskelijan fyysistä välimatkaa, jolloin he eivät ole välittömässä kontaktissa toistensa kanssa (Rumble 2019, 11; Seaman ym. 2018, 5; Lehtinen & Nummenmaa 2012, 2). Uudet määritelmät painottavat opiskelijan ja opettajan vuorovaikutusta kommunikaatiovälineitä käyttäen (Lynn Rice 2006, 426; Moore & Thompson 1990, 1). Vaikka etäopetuksen määritelmä on väljä, niin se selkeästi rajaa pois oppilaitoksissa tapahtuvan kontaktiopetuksen ja itseopiskelun ilman opetusta ja ohjausta. (Lehtinen & Nummenmaa 2012, 2.) Yksiselitteisen määritelmän luominen etäopetukseen on haastavaa, koska etäopetustekniikat muuttuvat jatkuvasti ja nopeasti (Husu ym. 1994, 7). Termit luokkamuotoinen etäopetus ja virtuaaliluokka ovat suhteellisen hyviä kuvastamaan kokonaisen perusopetusluokan etäopettamista, mutta kehittyneen tekniikan myötä nämäkään termit eivät ole täysin yksiselitteisiä (Husu ym. 1994; Salminen 1997).

Etäopetuksen viiden kriteerin määritelmässään Keegan (1990) on korostanut oppimisprosessissa opettajan ja oppilaan fyysistä välimatkaa ja koulutusorganisaation keskeistä asemaa, kaksisuuntaista vuorovaikutusta, teknisten laitteiden käyttämistä opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa ja oppisisältöjen välittämisessä sekä oppilaan heikkoa mahdollisuutta toimia vertaisryhmänsä kanssa (Keegan 1990, 44). Verduin ja Clark (1991) ovat tiivistäneet Keeganin (1990) etäopetuksen määritelmän neljään elementtiin. He ovat määritelmässään korostaneet opettajan ja oppilaan fyysistä välimatkaa oppimisprosessin aikana, koulutusorganisaation keskeistä asemaa, kaksisuuntaista vuorovaikutusta ja teknisten laitteiden käyttöä (Verduin & Clark 1991, 11). Myös Moore (1993, 24–25, 26–28, 31–32) on kehittänyt etäopetuksen määritelmää, joka muodostuu kolmesta elementistä. Moore (1993) on omassa etäopetuksen teoriassaan korostanut kaksisuuntaista vuorovaikutusta, teknisten laitteiden käyttöä sekä oppimisen ja opetuksen erillisyyttä. Moore ja Kearsley ovat vuonna 1996 määritelleet etäopetuksen suunnitelluksi opiskeluksi ja opetukseksi, jossa opettaja ja opiskelija ovat erillään toisistaan, ja jossa

viestintä ja vuorovaikutus opiskelijan ja opettajan välillä tapahtuu sähköisesti teknisten apuvälineiden avulla (Moore & Kearsley 1996, 2).

Etäopetus on vaihtoehto kasvokkain tapahtuvalle opetukselle (Nummenmaa 2012, 20). Etäopetus nähdään hyvänä ratkaisuna silloin, kun lähiopetusta ei voida järjestää tai silloin kun se jouduttaisiin toteuttamaan huonolla tavalla, kuten käyttämällä epäpäteviä opettajia (Cavanaugh, Gillan, Kromey, Hess & Blomeyer 2004, 5). Etäopetuksen ideaan kuuluu kaksi periaatetta. Ensimmäisessä periaatteessa ajatuksena on, että kun perinteistä lähiopetusta ei ole mahdollista toteuttaa, etsitään parhain mahdollinen keino toteuttaa opetusta. Toisen periaatteen ajatuksena on, että oppilaan saataville pyritään saamaan paras mahdollinen opetussisältö, riippumatta oppilaan koulusta tai asuinpaikasta. (Nummenmaa 2012, 20.) Etäopetuksella mahdollistetaan oppijoille yhdenvertainen mahdollisuus laadukkaaseen opetukseen (Koskinen 2014) ja sillä pystytään vastaamaan oppijan yksilöllisiin tarpeisiin, koska etäyhteyksien avulla opetusta pystytään eheyttämään ja eriyttämään. Lisäksi etäopetuksen avulla voidaan varmistaa opetus ja oppiminen tietyissä poikkeustilanteissa. (Lehtinen 2011.)

Nopea tekniikan kehittyminen on haastanut perinteiset etäopetuksen määritelmät (Simonsen ym. 2019, 9) ja etäopetus käsitteen määritelmä on muovautunut teknologian kehittymisen myötä. Nykypäivänä etäopetuksella on viitattu opetukseen ja ohjaukseen, joka tapahtuu tieto- ja viestintätekniikan avulla. Siinä hyödynnetään erilaisia digitaalisia välineitä (Jung 2019, 4; Nummenmaa 2012, 20). Etäopetus on systemaattista, kaksisuuntaista vuorovaikutusta ja viestintää, jota voidaan toteuttaa puhelimitse, sähköpostitse ja videoneuvotteluilla (Rumble 2019, 12; Seaman ym. 2018, 5; Paakkola 1993, 191, 17; Saarinen 1999, 10). Vuorovaikutus opiskelijan ja opettajan välillä voi etäopetuksessa tapahtua samanaikaisesti, synkronisesti reaaliajassa tai eri aikaisesti, ajallisesti määrittelemättömästi asynkronisesti (Seaman ym. 2018, 5; Kynäslahti 2003, 45–46; Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager & Oksanen 2001, 34; Nummenmaa 2012, 20). Kun etäopetusta toteutetaan samanaikaisesti, on kyse suorasta etäopetuksesta. Suorassa etäopetuksessa opiskelijat ja opettaja ovat läsnä samaan aikaan, mutta sijaitsevat eri paikoissa. (Saarinen 1999, 13.) Samanaikaisesti tapahtuvaa etäopetusta voi olla muun muassa live videoneuvottelu (Nummenmaa 2012, 20; Vasquez & Seriani 2012, 34) ja eriaikaisesti tapahtuvaa etäopetusta kuvaa verkkokurssimainen työskentely. (Nummenmaa 2012, 20.)

Etäopetus käsitteenä kuvaa koulutusorganisaation osuutta, kun taas etäopiskelu viittaa opiskelijan osuuteen (Holmberg 1992, 8; Saarinen 1999, 7). Etäopetus- ja opiskelu perustuvat siihen, että opettaja ja opiskelija ovat fyysisesti erillään toisistaan (Holmberg 1992, 8; Saarinen 1999, 7; Paakkola 1993, 16). Etäopetus vapauttaa opiskelijat luokkahuoneesta, sillä he voivat kommunikoida opettajan kanssa tietoverkkojen avulla (Sariola 2003, 71). Holmberg (1992, 8) näkee etäopetuksen yläkäsitteenä kaikille opetuksen ja opiskelun muodoille, joissa ei suoraan olla samassa ajassa ja samassa paikassa. Etäopetuksessa toteutetaan suunnitelmallista ja järjestelmällistä ohjausta ja opetusta, mutta sitä ei valvota suoraan ja jatkuvasti. (Holmberg 1992, 8; Saarinen 1999, 7.) Etäopetus edellyttää opettajalta joustavuutta ja huolellista ennakkosuunnittelua (Tella, Mononen, Aaltonen & Kynäslähti 1998, 24). Etäopetuksessa käytetään vuorovaikutuksellisen opetusvaiheen toteutukseen painettua tekstiä ja/tai muita viestintävälineitä, kuten kuva- ja äänitallenteita, televisiota, radiota, video- ja audioyhteyksiä sekä tietoliikennettä ja tietotekniikkaa. (Holmberg 1992, 8; Saarinen 1999, 7; Stewart, Keegan & Holmberg 2020.) Etäopetus usein perustuu tehtäviin, jotka jätetään opettajalle tarkastettavaksi (Saarinen 1999, 10).

Etäopetuksen tutkimuksessa ongelmallista on etäopetuksen keskeisten käsitteiden monitulkintaisuus sekä niiden vaihteleva käyttö. Mooren (1993) mukaan keskeisiä käsitteitä etäopetuksessa ovat itsenäisyys, yhteisöllisyys, osallisuus, läsnäolo ja vuorovaikutus. Edellä mainituista käsitteistä esimerkiksi läsnäolo voidaan käsittää psykologisesti tai fyysisenä yksilöiden välimatkana. Vaikka opettajat ja oppilaat olisivatkin samassa tilassa, on mahdollista, että henkinen välimatka eli edellä mainittu psykologinen läsnäolo on yksilöitä erottava. (Moore 1993, 22.)

Etäopetukseen sisältyy erilaisia vuorovaikutuksen muotoja. Mooren ja Kearsleyn (1996, 128–131) sekä Immosen (2000, 23) mukaan etäopetuksessa on kolmenlaista vuorovaikutusta: 1) opiskelija-opettaja, 2) opiskelija-oppimateriaali ja 3) opiskelija-opiskelija. Etäopetuksessa kaikki edellä mainitut vuorovaikutuksen muodot ovat saaneet teknologian kehittymisen myötä uusia ulottuvuuksia (Immonen 2000, 23). Tärkeässä osassa etäopetuksessa on opiskelijan ja oppimateriaalin vuorovaikutus, sillä opiskelijan ja oppimateriaalin vuorovaikutuksen myötä tapahtuu muutoksia ja ymmärrystä opiskelijan kognitiivi-

sisä rakenteissa (Moore 1993, 29; Moore & Kearsley 1996, 128). Tämän lisäksi etäopetuksen keskiössä on opettajan ja opiskelijan kaksisuuntainen vuorovaikutus (Moore 1993, 27; Moore & Kearsley 1996; Immonen 2000, 24), sillä sen avulla pystytään purkamaan opiskelijan ja oppimateriaalin välillä olevia esteitä (Moore 1993, 29). Holmbergin (1992, 82) mukaan tämä kaksisuuntainen vuorovaikutus motivoi ja tukee opiskelijan kiinnostusta aiheeseen. Kannustava opiskelijan ja opettajan välinen yhteys sekä helpottaa että tukee oppimista. Lisäksi opiskelija pystyy opettajan kommenttien, ehdotusten ja selitysten avulla edistämään oppimistaan ja oman oppimisen arviointiaan. (Holmberg 1992, 82; Meisalo, Sutinen & Tarhio 2003, 181.)

## **2.3 Verkko-opetus osana etäopetusta**

Etäopetukseen liittyy nykyään usein vahvasti verkko-opetus. Etäopetuksen juuret ovat kirjeopetusmallissa 1800-luvulta, mutta se on kehittynyt nykyiseen internetin ja tietoverkkojen avulla toteutettuun opetukseen eli verkko-opetukseen (Nevgi & Tirri 2003, 13). Nykyään verkko-opetus muodostuu elektronisen oppimateriaalin sekä painetun oppimateriaalin pohjalta. Jatkuva kehityksessä on myös mobiilisovellukset ja niiden integroituminen osaksi verkko-opetusta. (Tella yms. 2001, 21.) Verkko-opetukseen kytkeytyy laaja käsitteiden kirjo, kuten verkko-opiskelu, monimuoto-oppiminen, verkko-oppiminen, m-oppiminen, e-oppiminen, tietokoneavusteinen oppiminen (TAO) sekä virtuaaliympäristöissä oppiminen (Kalliala 2012, 34). Verkko-opetus käsitettä voidaan käyttää opetuksesta, jossa suurin osa opetuksesta hyödyntää internetiä ja tietoverkkoja opetuksen toteuttamisessa. Verkko-opetuksessa opettaja ja opiskelija ovat yhteydessä sekä vuorovaikutuksessa toisiinsa verkon välityksellä. (Nevgi & Heikkilä 2005, 31.)

Verkko-opetus on hyvin vuorovaikutteinen ja monimuotoinen ympäristö oppimiselle (Nevgi & Tirri 2003, 22). Verkko-opetus nähdään erittäin joustavana opetusmenetelmänä (Sariola 2003, 71; Nevgi & Tirri 2003, 22) ja lähiopetukseen verrattuna se eroaa siinä, että opettaja ja oppilaat voivat olla paikasta ja ajasta riippumatta vuorovaikutuksessa toisiinsa. Opettaja pystyy tietokoneen ja internetin avulla seurata ja tukea oppilaan oppimista. (Nevgi & Tirri 2003, 43.) Verkko-opetuksen kommunikointi ja vuorovaikutus käydään usein erilaisilla keskustelualustoilla, jossa voidaan käydä keskusteluja, jakaa tietoa ja ideoita, ratkaista ongelmia sekä esittää kysymyksiä opettajalle. Keskustelu voidaan käydä

joko samanaikaisesti (synkronisesti) tai eriaikaisesti (asynkronisesti). (Tella ym. 2001, 66–67; Myhill, Samant, Klein, Kaplan, Reina & Blanck 2011, 244.) Verkko-opetusta opettaja voi toteuttaa kolmella eri tavalla: eri aikaan ja eri paikassa oppilaidensa kanssa, samaan aikaan eri paikoissa oppilaidensa kanssa sekä samaan aikaan samassa paikassa oppilaidensa kanssa (Kalliala 2012, 33).

Verkko-opetus vaatii huolellista suunnittelua ja vahvaa moniammatillista yhteistyötä (Nevgi & Tirri 2003, 43). Jotta verkko-opetus on laadukasta ja monipuolista tulee opettajan suunnittelussa ottaa huomioon oppilaiden tiedonkäsittely taidot (Nyman & Kanerva 2005, 95). Huolellinen suunnittelu ottaen huomioon oppilaiden tietotekniset taidot myös takaavat sen, että oppiminen etenee. Verkko-opetuksen heikkoutena voidaan nähdä tekniikan sekä välineen heikko hallinta kyky. (Vainiopää 2006, 48.) Verkko-opiskelu vaatii oppilailta eri oppimisen strategioiden oppimista ja hyödyntämistä. Teknologiaperusteisessa oppimisympäristössä oppilaalla on enemmän vastuuta ajankäytön joustavuuden, etenemisvapauden sekä uusien mahdollisuuksien myötä. Kun oppilas kohtaa ensimmäisen kerran teknologiaperusteisen oppimisympäristön, hänen käsityksensä verkkoympäristöissä toimimisesta voivat olla puutteellisia. Oppilas ei välttämättä tiedä miten hän voi hyödyntää verkkoympäristössä saatavilla olevaa materiaalia tai miten hänen tulisi osallistua verkossa käytävään keskusteluun. (Salovaara 2006, 103.)

Nevgi ja Tirri (2003, 38) jakavat verkko-oppimisen haasteet neljään kategoriaan. Ensimmäinen haaste liittyy oppilaan opiskelutaidon puutteisiin, toinen taas oppilaan elämäntilanteeseen, kolmas liittyy verkko-opetuksessa käytettyihin pedagogisiin ratkaisuihin ja arviointimenetelmiin ja neljäs kategoria on koulutuksen organisaation tekemät hallinnolliset valinnat liittyen verkko-opetuksen organisointiin. Näistä kategorioista voidaan tiivistää kaksi pääaluetta: organisaatiolähtöiset ja oppilaslähtöiset haasteet. Oppilaan persoonaan ja opiskelutaitojen haasteita voivat olla muun muassa opiskelumotivaation heikkous tai oppilaan tieto- ja viestintekniikan käyttötaitojen heikkous. (Nevgi & Tirri 2003, 38.)

## **2.4 Suomalaisia etäopetuskokeiluja, -hankkeita ja -tutkimuksia**

Kilpisjärvi-projekti on Suomessa toteutettu etäopetuksen pioneerihanke, joka toteutettiin Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen ja Kilpisjärven yläkoulun toimesta.

(Rönkä & Sariola 2003, 79.) Vuosina 1994–1997 toteutettu Kilpisjärvi-projekti on tutkimus-, kokeilu- ja kehittämishanke luokkamuotoisesta etäopetuksesta. Kilpisjärvi projektissa Helsingin II normaalikoulun opettajat opettivat videoneuvottelun kautta Kilpisjärven oppilaita eri oppiaineissa. Kokeilu kesti kolme vuotta ja tämän aikana 1994 yläkoulun aloittaneet oppilaat suorittivat yläkoulun oppimäärän. (Rönkä 1997, 3.) Etäopetus mahdollisti sen, että Kilpisjärven oppilaat pystyivät suorittamaan yläkoulun omassa kotikylässään. Oppilaiden ei näin ollen tarvinnut matkustaa 180 kilometriä kouluun Enontekiön kirkonkylään ja asua siellä asuntolassa. Kilpisjärven oppilaat noudattivat kokeilun aikana helsinkiläisten lukujärjestystä. He osallistuivat Helsingissä sijaitsevan opettajan oppituntiin videolaitteiston avulla. (Rönkä 1997, 4.)

Kilpisjärvi-projektissa nousi esiin, että videoneuvottelu oppituntien suunnittelu oli vaativaa ja aikaa vievää, mutta positiivisena tuloksena nähtiin huolellinen oppituntien suunnittelu, jossa otettiin huomioon opetussuunnitelma, oppilaat ja tekniikka (Kronlund 1996, 94; 98–99). Tutkimuksessa selvisi, että opettajien välinen sekä oppilaiden kanssa tehty yhteissuunnittelu koettiin hyödylliseksi (Rönkä 1997, 6). Oppilaille, joilla oli pysyvä oppimisvaikeus, videoneuvottelutilanteet olivat haastavia. He tarvitsivat silloin tukea lähiohjauksesta, joko lähiopettajan tai tukihenkilön toimesta. Kilpisjärvi-projektissa huomattiin, että opettajan rooli korostuu oppilaiden oppimisen edistämässä. Opettajan tuki, ohjaus sekä motivointi ovat tärkeitä, kun oppilas kehittää taitojaan oman toiminnan suunnittelussa, hallitsemisessa ja arvioimisessa. (Rönkä 1997, 12.) Kilpisjärviprojektissa huomattiin, että etäopiskelu perustuu onnistuessaan aktiivisuuteen ja vastuullisuuteen. Etäopettajat pystyivät videoneuvotteluissa opetuskeskustelujen ja arviointitilanteiden avulla seuraamaan ja tukemaan oppilaiden oppimista (Rönkä 1997, 6).

Nevgin ja Rouvisen (2005, 81; 84) tutkimuksessa opettajat kokivat positiivisena verkko-opetuksen joustavuuden, opiskelijoiden motivoituneisuuden ja aktiivisuuden sekä hyvän vuorovaikutuksen. VEDET-hankkeessa (2003) sekä Nevgin ja Rouvisen (2005, 86) tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, että epäonnistumisen tunnetta opettajat kokivat tekniikan epävarmuudesta, opiskelijoiden sitoutumattomuudesta ja passiivisuudesta (Nevgi & Tirri 2003, 138; Nevgi & Rouvinen 2005, 86). Lisäksi Nevgin ja Rouvisen (2005, 86) tutkimuksessa ilmeni, että epäonnistumisen kokemuksia opettajat kokivat opetukseen valmis-

teluun ja suunnitteluun liittyvissä puutteissa ja heikkouksissa. VEDET-hankkeen tuloksissa taas todettiin, että hyvän verkkokurssin ominaisuuksiin kuului selkeys ja vuorovaikutus ja aiempi opetuskokemus ja asiantuntijuus nähtiin omana vahvuutena (Nevgi & Tirri 2003, 130–131; 136; 138).

Opettajien kokemuksia tarkastellessa on tullut myös ilmi, että teknologia aiheuttaa toisinaan turhautuneisuutta ja osa opettajista kokee sen käytön ahdistavana (Järvelä, Häkkinen & Lehtinen 2006, 9). Suomalaisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa on ilmennyt, että opettajien tieto- ja viestintätekniikan käyttö sekä sen osaaminen vaihtelevat suuresti, sillä opettajat eroavat asenteiltaan, tieto- ja viestintätekniikan osaamiseltaan ja käyttötavoiltaan. Suomalaisten opettajien kohdalla tietotekniikan saatavuus ja kokemusten puute eivät ole ongelmia, koska suomalaiset opettajat ovat käyttäneet tietotekniikkaa jo vuosia. (Ilomäki & Lakkala 2006, 186.)

Nummenmaan (2012, 2–4) tutkimuksessa selvitettiin opettajien näkökulmasta etäopetuksen sen hetkistä tilaa ja kehittämistarpeita. Tutkimuksessa selvisi, että monet opettajat olivat hyvin avoimia etäopetukselle ja mielellään ottaisi käyttöön opetukseensa (Nummenmaa 2012, 8). Onnistunut etäopetus opettajien mielestä sisälsi hyvää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä (Nummenmaa 2012, 11). Vuorovaikutus kuitenkin nähtiin myös ongelmana ja nousi tutkimuksessa suurimmaksi haasteeksi (Nummenmaa 2012, 14). Ongelmani nähtiin myös tekniset ongelmat kuten verkon heikko toiminen (Nummenmaa 2012, 14).

Hurmeen ja Laamasen (2014, 3) tutkimuksessa tutkittiin pitkäaikaissairaiden lasten sekä ulkomailla asuvien lasten etäkoulua, joka tunnettiin nimellä Etäkoulu Kulkuri. Tutkimuksessa selvisi, että oppilaat käyttivät tablettia tai tietokonetta etäopetuksessa ja lisäksi webkameraa ja mikrofonia. Opetustilanteet järjestettiin Adobe Connectin tai Skypen avulla. (Hurme & Laamanen 2014, 6.) Pitkäaikaissairaiden lasten tutkimuksessa moniammatillisen yhteistyön tärkeys korostui etäopetuksen suunnittelussa ja järjestämisessä (Hurme & Laamanen 2014, 16). Ulkomailla asuvien lasten etäkoulu tutkimuksessa vuorovaikutuksen ylläpitäminen, opettajana näkyvyys ja tavoitettavuus verkossa koettiin tärkeäksi. Tärkeäksi nähtiin myös opettajien oppilaiden välinen luottamussuhde, jonka myötä oppilaat uskaltavat kysyä apua ja lisäohjeita. (Hurme & Laamanen 2014, 25.)



Luottamussuhteen rakentaminen opettajan ja oppilaan välille koettiin haastavammaksi etäopetuksessa verrattuna perinteiseen lähiopetukseen (Hurme & Laamanen 2014, 36).

Kulkuri-etäkoulu on Kansanvalistusseuran ylläpitämä jo vuodesta 1975 lähtien ja toimii yhä tänäkin päivänä. Kulkurin toimintaa osallistuu suomalaisia lapsia, jotka asuvat ulkomailla. (Tuomi 2017, 3–5.) Kulkuri-etäkoulun avulla mahdollistetaan suomen kielen opetus sekä suomalaisen perusopetuksen sisällöt myös ulkomailla asuvilla suomalaislapsille (Tuomi 2017, 12). Etäkoulu soveltuu hyvin myös osa-aikaisesti ulkomailla asuville ja se tukee myös sujuvampaa palaamista takaisin suomalaiseen kouluun. (Tuomi 2017, 12.) Opinnot suoritetaan joko verkkokursseilla tai kirjallisena etäkurssina. Oppilaat voivat edetä omaan tahtiinsa. (Hurme & Laamanen 2015, 21.) Muita Suomessa viimeisen vuosikymmenen aikana toteutettuja etäopetukseen liittyviä hankkeita on useita. Seuraavassa esittelemme Suomessa toteutettuja hankkeita kronologisesti vanhimmasta uusimpaan. Osa hankkeista on sulautunut yhteen ja toimii uudella nimellä.

Vuosina 2008–2013 Turussa toteutettiin VIRT A-hanke, jossa aloitettiin tietokoneiden sekä verkkokokousohjelmien kautta käyttäytyvä etäopetus. VIRT A-hankkeessa kokeiltiin etäopetusta myös pitkäaikaissairaille oppilaille (Huttunen 2013). Pekko-hanketta toteutettiin vuosina 2010–2011 eri puolilla Suomea. Pekko-hankkeessa tavoitteena oli perusasteen kielten etäopetuksen kehittäminen. (etäopetus.fi 2020.) EKO koordinoitihankkeen tavoitteena oli jakaa tietoa etäopetuksesta ja hankkeen myötä myös syntyi [www.eta-opetus.fi](http://www.eta-opetus.fi)- sivusto. EKO koordinoitihankkeessa lisäksi tehtiin tutkimusta etäopetuksesta sairastuneille lapsille yhdessä Turun yliopiston kanssa. EKO koordinoitihanketta toteutettiin vuosina 2011–2014. (etäopetus.fi 2020.) Kolibri-hankkeen tavoitteena oli laajentaa tietoa etäopetuksesta sekä antaa tukea sairaiden lasten etäopetukseen. Kolibri-hanke toimi vuosina 2014–2016 ja se oli pitkälti jatkoa EKO koordinoitihankkeelle. (etäopetus.fi 2020.) Monni-hanke aloitettiin vuonna 2016 ja sen tavoitteena oli tukea oppimista joustavasti verkkovälitteisesti. Verkon kautta toteutettiin non-stop kursseja, ryhmäkursseja sekä annettiin henkilökohtaista ohjausta erityisopettajan toimesta. Monni-hanke oli suunnattu peruskoulunsa päättävälle oppilaille. Oppilaat saivat tuettua etäopetusta opintojensa loppuvaiheessa. (Monni Online 2020.) Tuuve-hankkeessa lähiopetuksen ja verkon oppimisympäristöt sulautuivat yhteen oppimista edistäväksi kokonaisuudeksi. Tuuve-hanke syntyi Kolibri-hankkeen ja Monni-hankkeen yhdistymisen myötä, ja sitä työstiin vuosina

2017-2019. Tuuve-hanke on suunnattu sellaisille tehostetun ja erityisen tuen oppilaille, jotka ovat kroonisesti poissa koulusta. Nämä oppilaat tarvitsivat yksilöllisesti heille suunniteltua opetusratkaisuja, jotta heidän opintonsa etenivät. (Sefgejeff, Mantila & Pilbacka-Rönkä 2020, 2.)

### 3 ERITYISOPETUS JA POIKKEUSOLOT

Tässä luvussa käsittelemme aluksi erityisopetusta ja sen kehittymistä Suomessa. Sen jälkeen kuvaamme tiivistä oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasot: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tämän jälkeen perehdymme poikkeusoloihin Suomen kontekstissa ja käsittelemme keväällä 2020 vallinneiden poikkeusolojen taustalla olevia lakeja ja säädöksiä.

#### 3.1 Erityisopetuksen kehittyminen Suomessa

Suomessa 1800-luvulla aistivammaisuus tulkittiin pohjoismaiseen tapaan niin, että aistivammaisiin laskettiin niin kuurot, sokeat että tylsämieliset. Kehityskykyiset oppilaat, joita ei voitu opettaa tavallisissa kouluissa, opiskelisivat aistivalliskouluissa. Ensimmäiset kuurojen koulut sekä ruotsinkielinen että suomenkielinen sokeainkoulu perustettiin Suomeen 1860-luvulla. (Kivirauma 2015, 29.) Kansainsivistyksen historiassa tapahtui periaatteellinen murros vuonna 1921 voimaan tulleen oppivelvollisuus lain myötä (Kuikka 1993, 167; Tuunainen 2005, 249; Kivirauma 2015, 34). Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut poikkeavien oppilasryhmien tilanteisiin, sillä oppivelvollisuuskoululainsäädännössä ainoastaan todettiin, että ”heikon käsityskyvyn” omaavat oppilaat joko sijoitettiin apukouluun tai vapautettiin oppivelvollisuuden suorittamisesta. (Kivirauma 2015, 34.)

Vähitellen ”education for all” -ajatuksen myötä vammaisryhmiä hyväksyttiin koulutettaviksi ja 1960-luvulla keskusteluun tulivat normalisaation ja integraation periaatteet. (Jahnukainen 2015, 60.) 1960-luvun lopulla Suomessa siirryttiin asteittain rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskoulujärjestelmään (Kuikka 1992, 113; Halinen & Pietilä 2005, 96 Kivirauma 2015, 39), johon sisältyi kaksi erityisopetuksen muotoa: kokoaikainen ja osa-aikainen erityisopetus. Kaikille tarkoitettu uuden peruskoulujärjestelmän perustaminen 1960-luvun lopulla oli merkittävä rakenteellinen muutos rinnakkaiskoulujärjestelmään (Kivirauma & Ruoho 2007, 289.) 1960-luvun lopulla suunniteltu ja hyväksytty koulutusstrategia haastoi koulujärjestelmän opettamaan kaikkia ikäryhmän oppilaita samassa luokahuoneessa. (Kivirauma & Ruoho 2007, 289–290.) Peruskouluun siirtymisessä erityisopetuksen resurssit jaettiin uudelleen, puolet tukea tarvitsevista oppilaista tuli sijoittaa

osa-aikaiseen erityisopetukseen (Tuunainen 2005, 249). Vuosien 1970–1990 kehitys heijasti kouluissa aktiivista pyrkimystä tunnistaa ja diagnosoida oppimisvaikeuksia. Tämä lähestymistapa loi oppilaille subjektiivisen oikeuden saada henkilökohtaista tukea omassa koulussaan. (Kivirauma & Ruoho 2007, 291.)

Vuosina 2001–2010 kokopäiväisen erityisopetuksen lisäksi osa-aikainen erityisopetus kasvoi (Pulkkinen 2019, 26), mikä kasvu oli yksi pääsivistä koulutuksellisille uudistuksille, jotka toteutettiin 2010-luvun alussa, kun peruskoulujen erityisopetusjärjestelmää uudistettiin Suomessa (Thuneberg ym. 2014, 38; Pulkkinen 2019, 27). Vuonna 2007 julkaistiin kansallinen, jossa esiteltiin uusi kolmiportaisen tuen malli (*3-tiered support model*). (Thuneberg ym. 2013, 13, 67; Thuneberg ym. 2014, 38.) Aikaisemmin tukijärjestelmä oli kaksiosainen, joka perustui osa-aikaiseen erityisopetukseen ja kokoaikaiseen erityisopetukseen. Osa-aikaista erityisopetusta pystyttiin antamaan joustavasti ilman virallista päätöstä ja se oli tarkoitettu kaikille, jotka tarvitsevat väliaikaista tukea oppimiseensa. Kokoaikainen erityisopetus, taas vaati virallista hallinnollista päätöstä, joka perustui joko koulupsykologin tai lääkärin lausuntoon (Thuneberg ym. 2013, 138; Pulkkinen 2019, 27) ja se oli tarkoitettu oppilaille, joka tarvitsevat säännöllistä tukea (Pulkkinen ym. 2019, 4). Uudessa mallissa, erityinen tuki on vastaava tuen muoto kokoaikaisen erityisopetuksen kanssa, kun taas osa-aikainen erityisopetus tarjoaa tuen muotoja kaikilla kolmella tasolla: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Pulkkinen ym. 2019, 5). Vanhaan kaksiosaiseen malliin lisättiin uusi tuen muoto, tehostettu tuki, joka sijoittuu yleisen ja virallisesti päätettävän erityisen tuen väliin. (Thuneberg ym. 2014, 39.)

### **3.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki**

Perusopetuslain (628/1998) 30 § 1 momentin mukaan tuen tarpeen ilmetessä oppilaalla on välittömästi oikeus saada riittävää koulunkäynnin ja oppimisen tukea. Suomessa erityisopetus järjestetään kolmiportaisesti ja sen tavoitteena on tehdä perusopetuksesta oppilaslähtöisempää ja laadukkaampaa sekä kehittää eri asiantuntijoiden välistä yhteistyötä oppilaan edun edistämiseksi (Takala 2010, 21). Kolmiportainen tuki kannattaa lähikouluperiaatetta ja korostaa vanhan medikaalisen mallin sijaan pedagogista lähestymistapaa ja painottaa varhaista puuttumista sekä ennaltaehkäiseviä toimia. Lisäksi kolmiportai-

sessä tuessa painotetaan koulun ja kodin välistä sekä moniammatillista yhteistyötä ja oppilaan ja huoltajien osallistumista tuen suunnitteluun ja toteutukseen. (Thuneberg ym. 2013, 70–71; 137.)

Kolmiportaisen tuen mallin lähtökohtana on, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, että seuraavalle tuen tasolle siirtyminen on mahdollista vain silloin, kun edellinen tuen taso on osoittautunut riittämättömäksi. Ensimmäinen taso, yleinen tuki, voi olla vain väliaikaista ja sitä on annettava heti kun huolenaiheita ilmenee. (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamaki 2015, 138; Vainikainen, Hienonen & Hotulainen 2017, 97.) Toinen taso, tehostettu tuki, koostuu kohdennetuista interventioista tietyille taidoille, joissa oppilaalla on haasteita. Viimeisessä tasossa, erityisessä tuessa, korostuu perinteinen erityisopetus, missä annetaan oppilaalle enemmän yksilöllistä opetusta (Pesonen ym. 2015, 164; Vainikainen, Hienonen & Hotulainen 2017, 97). Yleisopetuksen yhteydessä voidaan antaa yleistä sekä tehostettua tukea, kun taas erityistä tukea voidaan antaa yleisopetuksen lisäksi myös erityisluokassa tai -koulussa (Takala 2010, 22). Tukikeinot, -menetelmät ja -työkalut ovat pääosin samat kaikilla tuen tasoilla, mutta niiden intensiteetti vaihtelee siten, että yleinen tuki on tukimuodoista intensiteetiltään kevyin ja erityinen tuki on tukimuodoista intensiivisin (Thuneberg ym. 2013, 70).

**Yleinen tuki** koostuu laadukkaasta opetuksesta ja sen kohderyhmänä ovat kaikki oppilaat (Thuneberg ym. 2013, 70) ja sitä voidaan suunnitella ja toteuttaa niin koulu-, luokka- kuin yksilötasolla (Vainikainen ym. 2017, 97). Yleinen tuki on kolmiportaisen tuen mallissa varhaisin ja intensiteetiltään kevyin tuen muoto, joka on suunnattu kaikille niille oppilaille, jotka toisinaan tarvitsevat jonkinlaista tukea koulunkäyntiinsä (Pulkinen 2019, 27–29). Sen saaminen ei vaadi päätöksiä tai virallisia asiakirjoja, ja tämän vuoksi yleisen tuen tehokkuutta on vaikea arvioida kvantitatiivisissa tutkimuksissa (Vainikainen ym. 2017, 97). Käytetyimmät tukikeinot yleisessä tuessa ovat eriyttäminen, osa-aikainen erityisopetus, samanaikaisopetus ja joustava ryhmittely (Thuneberg 2013, 69). Yleisessä tuessa vahvistetaan oppilaan ohjausta ja voidaan konsultoida erityisopettajaa sekä laatia oppilaalle oppimissuunnitelma (Takala 2010, 22).

**Tehostettu tuki** on suunnattu oppilaille, jotka tarvitsevat tukea säännöllisemmin. (Pulkinen 2019, 28.) Tehostettua tukea tulee harkita silloin kun yleinen tuki ei riitä (Thuneberg ym. 2013, 70). Jos yleinen tuki todetaan riittämättömäksi havaintojen, seulontojen

ja keskustelujen perusteella, suoritetaan pedagoginen arviointi moniammatillisessa yhteistyössä (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki 2015, 138). Tehostetun tuen myöntämispäätös perustuu pedagogiseen arvioon (Pulkkinen 2019, 28), jonka pohjalta luodaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma ja tehostettu tuki. Tehostetussa tuessa kaikki asiaankuuluva tieto on dokumentoitava yksilöllisiin oppimissuunnitelmiin ja pedagogisiin asiakirjoihin (Thuneberg ym. 2013, 73).

Tehostettu tuki koostuu pääosin samoista tukikeinoista kuin yleinen tuki, mutta on yleiseen tukeen verrattuna systemaattisempaa, intensiteetiltään voimakkaampaa ja erilaisia interventiototeutetaan tyypillisesti samanaikaisesti. (Vainikainen ym. 2015, 138; Vainikainen ym. 2017, 97; Pulkkinen 2019, 28.) Vaikka luokan koon sääntely ei ole virallisesti sidottu tukijärjestelmään, näyttää siltä, että on tyypillistä sijoittaa lievemman tuen tarpeessa olevat oppilaat pienempiin luokkiin, jotta he pystyvät saamaan enemmän huomiota (Vainikainen ym. 2017, 97). Tehostetun tuen tehokkuutta tulee arvioida systemaattisesti ja interventioiden tulee säätää yksilöllisten tarpeiden mukaan (Vainikainen ym. 2015, 138).

**Erityinen tuki** on intensiivisin tukimuoto, joka vaatii virallisen päätöksen (Thuneberg ym. 2013, 70; Vainikainen ym. 2017, 97). Kun tehostettu tuki ei tarjoa riittävää tukea oppilaalle, suoritetaan pedagoginen selvitys moniammatillisessa yhteistyössä ja laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (Vainikainen ym. 2015, 138; Vainikainen ym. 2017, 97). Yleensä psykologin tai lääkärin lausunto täydentää pedagogista selvitystä, johon erityisen tuen päätös lopulta perustuu. Erityisessä tuessa kaikki asiaankuuluva tieto on kirjattava pedagogisiin asiakirjoihin ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (Thuneberg ym. 2013, 73).

Erityinen tuki on ainoa tukimuoto, jossa voidaan päättää kokoaikaisesta erityisopetuksesta ja pienryhmä opetuksesta (Vainikainen ym. 2017, 97). Erityisen tuen päätöksen myötä oppilasta ei automaattisesti siirretä osa-aikaiseen erityisopetukseen tai kokoaikaisesti pienryhmä opetukseen, vaan ainoastaan silloin, jos se on välttämätöntä. Joissakin tapauksissa on mahdollista, että virallinen päätös erityisestä tuesta tehdään ilman, että oppilas on käynyt läpi kolmiportaisen tuen alemmat tasot. Tämänkaltaisia tapauksia ovat äkilliset vakavat tapaukset ja tilanteet, jossa oppilaan tukitarpeita pidetään erittäin suurina ja olisi hyvin epätodennäköistä, että alemmat tuen tasot riittäisivät tukemaan oppilasta

riittävästi. Tämänkaltaisissa tapauksissa oppilas on yleensä tarvinnut paljon tukea jo päiväkodissa ja esiopetuksessa. (Vainikainen ym. 2015, 138.)

### **3.3 Poikkeusolot**

Valtioneuvoston mukaan 16. maaliskuuta vuonna 2020 hallitus julisti Suomeen poikkeusolot yhteistyössä tasavallan presidentin kanssa koronaviruksen (COVID-19) vuoksi. Kyseisenä päivänä hallitus linjasi lisätoimenpiteitä koronaviruksen ehkäisemiseksi. Lisätoimenpiteiden tarkoituksena oli turvata yhteiskunnan toiminta, suojata väestöä sekä ylläpitää taloutta. Linjaukset lisätoimenpiteistä oli tehty Tartuntatautilain (1227/2016) ja Valmiuslain (1552/2011) sekä muun lainsäädännön nojalla. (Valtioneuvosto 2020.)

Lisätoimenpiteet koskivat laajasti yhteiskunnan toimialoja ja yksilöitä. Tutkimuksemme kannalta keskeisin linjaus oli lähiopetuksen keskeyttäminen koulujen sekä oppilaitosten osalta. Poikkeuksena lähiopetuksen keskeyttämisen linjauksessa kuitenkin olivat koulussa toteutettava esiopetus sekä 1–3. luokkien oppilaat, joiden vanhemmat työskentelivät yhteiskunnan toiminnan kannalta välttämättömissä ammateissa. Myös erityisen tuen oppilaille tarvittaessa järjestettiin lähiopetusta. Poikkeusolojen aikana lähiopetuksen sijaan perusopetus järjestettiin mahdollisuuksien mukaan vaihtoehtoisilla tavoilla: digitaaliset oppimisympäristöt, etäopetus ja tarpeen mukaan itsenäisenä opiskeluna. (Valtioneuvosto 2020.)

#### **Valmiuslaki**

Valmiuslainsäädäntö on säädetty kriisitilanteita varten ja sen tavoitteena on kriisitilanteessa lain puitteissa varmistaa yhteiskunnan puolustuksen tehostaminen sekä yhteiskunnan perustoimintojen tehokas ylläpitäminen. Valmiuslainsäädännössä oikeuksia pyritään rajoittamaan mahdollisimman vähän. Poikkeusolojen toimivaltuuksien myötä yksilön perusoikeuksia joudutaan väistämättä rajoittamaan ja poikkeusoloissa yleinen etu menee yksityisen edun edelle. (Buure-Hägglund 2002, 65.) Valmiuslain (1552/2011) 1 § 1 momentin mukaan valmiuslain tarkoituksena on poikkeusolojen aikana suojata asukkaita sekä turvata heidän toimeentulonsa ja valtion talous, ylläpitää perusoikeuksia, oikeusjärjestystä ja ihmisoikeuksia sekä turvata valtion alueellinen itsenäisyys ja koskemattomuus.

Poikkeusolot on omaksuttu käsite Suomen nykyainsäädännössä. Poikkeusolot voidaan todeta virallisesti lakia noudattaen. Viranomaiset ja hallitus saavat poikkeusolojen aikana enemmän valtuuksia verrattuna normaalitilanteeseen. Poikkeusoloissa hallitus ja viranomaiset voivat kohdistaa poikkeuksellisia rajoituksia ihmisiin ja elinkeinoelämään. (Buure-Hägglund 2002, 66.)

Valmiuslaki (1552/2011) 3 § määrittelee poikkeusolot seuraavasti: 1) Suomeen suuntautuva aseellinen tai muu yhtä vakava hyökkäys sekä sen jälkitila, 2) Suomeen kohdistuva aseellinen tai yhtä vakava hyökkäyksen uhka, jonka estämiseen tarvitaan tämän lain käyttöön ottamista, 3) erityisen vakava uhka tai tapahtuma, joka kohdistuu maan talouteen tai väestön toimeentuloon, jonka takia yhteiskunnalle välttämättömät toiminnot voisivat vaarantua, 4) erittäin vakava suuronnettomuus ja sen jälkeinen tila sekä 5) erityisen vaarallisen laajalle levinnyt tartuntatauti, jonka vaikutusta voidaan verrata suuronnettomuuden vakavuuteen.

Valmiuslain (1552/2011) 109 § mukaan opetus- ja kulttuuriministeriö määräyksestä opetus ja koulutus voidaan, 3§:n määrittelemissä kohdissa: 1,2,4 ja 5, poikkeusoloissa asettaa perusopetuslaissa (628/1998) säädetyn opetuksen siirrettäväksi tai keskeytettäväksi toiselle paikkakunnalle korkeintaan kolmeksi kuukaudeksi kerrallaan, jos se on tarpeellista väestön oleskelu- ja liikkumisrajoituksien tai väestön suojaamiseksi.

### **Tartuntatautilaki**

Tartuntatautilain (1227/2016) 1 § mukaan tartuntatautilain tarkoituksena on ”ehkäistä tartuntatauteja ja niiden leviämistä sekä niistä ihmisille ja yhteiskunnalle aiheutuvia haittoja.” Tartuntatautilain (1227/2016) 3 § määritellään tartuntatautilain keskeisiä käsitteitä. Tartuntatautilain (1227/2016) 3 § määritellään muun muassa tartuntatauti, karanteeni, eristäminen, epidemia sekä poikkeuksellinen epidemia. Tartuntatautilain (1227/2016) 3 § mukaan tartuntataudilla tarkoitetaan sellaista tartuntaa tai sairautta, joka aiheuttaa elimistössä lisääntyvät mikrobit tai loiset sekä tartuntatautina pidetään myös mikrobista aiheutunutta myrkytys tilaa. Tartuntatautilain (1227/2016) 3 § mukaan karanteenilla taas tarkoitetaan tartuntataudille altistuneen tai epäilyä altistumiseen joutuneen henkilön erottamista muista ihmisistä kotiinsa tai muuhun määriteltyyn paikkaan taikka matkatavaroi-



den tai muiden tavaroiden erottamista muista tavaroista tartuntataudin leviämisen estämiseksi. Tartuntatautilain (1227/2016) 3 § mukaan eristämällä tarkoitetaan ”sairastuneen tai perustellusti sairastuneeksi epäillyn henkilön hoitamista terveydenhuollon toimintayksikössä muista siten erillään, jotta tartunnan leviäminen estyy”. Tartuntatautilain (1227/2016) 3 § mukaan epidemiolla tarkoitetaan, kun tartuntatautitapauksien lukumäärä lisääntyy tietyllä alueella tai väestössä nopeammin mitä oli odotettu. Tartuntatautilain (1227/2016) 3 § mukaan poikkeuksellisella epidemiolla tarkoitetaan taas ”Maailman terveysjärjestön julistamaa pandemiaa sekä muuta tartuntatautiepideemiaa, joka aiheuttaa merkittävän uhan kansanterveydelle ja terveydenhuollon palvelujen riittävyydelle”.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa aluksi esittelemme tutkielmamme päätutkimuskysymyksen alatutkimuskysymyksineen, jonka jälkeen esittelemme tutkielmamme tieteenfilosofiset lähtökohdat. Tämän jälkeen käsittelemme valitsemaamme tutkimusmenetelmää sekä tutkimuksen toteutustapaa. Tässä yhteydessä tarkastelemme myös tutkielmamme aineistonkeruuta ja tutkimushenkilöitä. Lopuksi kuvaamme tarkasti tutkimuksen analyysiprosessin ja pohdimme tutkimuksemme luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä.

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tehtävänä on tutkia, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on etäerityisopetuksen toteutumisesta poikkeusolojen aikana. Pyrimme ymmärtämään ja kuvaamaan Lapin maakunnan alueella toimivien erityisopettajien käsityksiä etäopetuksesta ja etäerityisopetuksen eduista ja haitoista poikkeusolojen aikana. Lisäksi tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on etäerityisopetuksen kehittämisessä. Tutkielmalle tutkimuskysymykset muotoutuvat yhdestä pääkysymyksestä sekä neljästä pääkysymystä tukevasta alakysymyksestä. Tutkielmamme tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

**Pääkysymys:** Millaisia käsityksiä erityisopettajilla on etäerityisopetuksen toteutumisesta poikkeusoloissa?

Alakysymykset:

1. Millaisia käsityksiä erityisopettajilla on etäopetuksesta?
2. Mitä haasteita etäerityisopetuksessa on erityisopettajien käsitysten mukaan?
3. Mitä etuja etäerityisopetukseen liittyy erityisopettajien käsitysten mukaan?
4. Millaisia kehittämisideoita ja -tarpeita erityisopettajilla on etäerityisopetuksen toteutumiseen liittyen?

## 4.2 Tutkimuksen lähtökohdat

Perustan tutkimukselle luovat tutkimuksessa sisäistetyt tieteenfilosofiset taustaoletukset. Lisäksi tieteenfilosofiset taustaoletukset määrittävät niin tutkimuksen toteutustapoja, tavoitteita että tuloksia. Tutkijan tulee olla tietoinen oman tutkimuksensa tieteenfilosofisista taustaoletuksista sekä niiden tuomista rajoitteista. (Juuti & Puusa 2020.) Tutkimuksemme pyrimme sekä ymmärtämään että kuvaamaan todellisuutta, joten tutkimuksemme perustana on hermeneuttinen tieteenfilosofia. Koska pyrimme ymmärryksen lisäämiseen, toteutamme laadullisen tutkimuksen.

Hermeneutiikalla tarkoitetaan merkityksen tulkinnan taitoa (Bleicher 1993, 1; Tökkäri 2018, 68) ja termi hermeneutiikka on peräisin kreikankielisestä sanasta ”hermeneuein” eli tulkita (Haaparanta & Niiniluoto 2016). Hermeneutiikan perustajana pidetään Hans-Georg Gadamer ja yleisellä tasolla hermeneutiikka määritellään tulkinnan opiksi ja se määritellään olevan tulkitsemista (Kakkori & Huttunen 2010, 1; 5). Hermeneutiikassa kokemus määritellään laadullisesti. Kokemus nähdään siinä yksittäisenä tapauksena, joka pysäyttää sekä haastaa ajattelemaan. Pohjana hermeneutiikassa on pikemmin tuntemus kuin tieto. (Rautajoki 2018, 111–112.) Yleisesti hermeneutiikalla viitataan teorian ymmärtämiseen ja tulkintaan (Laine 2018). Fenomenografian yhteys hermeneutiikkaan on luonnollinen, sillä fenomenografian tarkoituksena on tutkia ihmisten käsityksiä ja ymmärtämistapoja (Kakkori & Huttunen 2010, 2). Hermeneutiikassa tulkinnan kohteena ovat kielelliset ilmaisut (Laine 2018), jotka esiintyvät tutkimuksemme kyselylomakkeen vastauksien muodossa. Ilmaisut sisältävät merkityksiä (Bleicher 1993, 1; Laine 2018) ja niitä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla (Laine 2018).

Hermeneutiikan kolme periaatetta muodostuvat 1) esiymmärryksestä, 2) hermeneuttisesta kehästä ja 3) ilmeisyydestä. (Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998, 30). Esiymmärryksen periaatteella tarkoitetaan sitä, että tulkintaprosessi ei ala tyhjiöstä vaan tulkitsijalla on aina omat ennakko-oletuksensa tekstistä ja sen sisällöstä (Bleicher 1993, 2; Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998, 30). Tutkimusprosessin alkuvaiheessa olemme tunnistaneeet ja tiedostaneet henkilökohtaiset ennakko-oletukset tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Olemme pyrkineet siihen, että ennakko-oletuksemme eivät ohjaa meitä tiettyyn lopputulokseen,

vaan korjaamme ennakko-oletuksiamme tulkinnan edetessä (ks. Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998, 30). Kakkuri-Knuutilan ja Ylikosken (1998, 30) mukaan ennakko-oletukset nähdään pikemminkin ymmärryksen lähtökohtana eikä niinkään ymmärryksen ennalta määrättynä lopputuloksena.

Hermeneuttinen kehä tarkoittaa prosessia, jossa edetään kokonaisuudesta osiin ja takaisin kokonaisuuteen. Menetelmässä keskitytään tulkitsemaan yksittäisiä tekstikohtia, mutta samalla ne auttavat muodostamaan tulkintaa kokonaisuudesta. (Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998, 30; Haaparanta & Niiniluoto 2016.) Tutkimuksessamme hermeneuttinen kehä näyttäytyy siten, että aluksi pyrimme hahmottamaan kokonaiskuvan aineistoista, jonka jälkeen etenemme pienempiin osiin ja näiden pienempien osien, merkityksellisten ilmausten, tulkinnan pohjalta lopulta muodostuu tulkittu kokonaisuus. Tulkitsija pyrkii uudelleen kokemaan ilmaisun kirjoittajan kokemuksen tai ajatuksen (Bleicher 1993, 1). Tutkimuksemme tavoitteena on tulkita erityisopettajien käsityksiä etäerityisopetuksesta, joten käytämme tulkinnan apuna hermeneutiikkaa (Haaparanta & Niiniluoto 2016), jossa merkityksen kontekstuaalisuus on tärkeässä osassa (Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998, 30).

Ilmeisyyden periaatteella tarkoitetaan sitä, että tulkintaa voidaan pitää onnistuneena silloin kun tekstin mielekkyys on löytynyt: tulkitsija on löytänyt tulkittavan tekstin kaikki merkityssisällöt ja nämä tekstien eri osien merkitykset sopivat yhteen eikä tulkinnan ulkopuolelle jää tärkeitä tekstin osia (Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998, 30). Jotta ilmeisyyden periaate saavutetaan tutkimuksessamme, tulee meidän tekstimme lukijoina olla kokonaisuudessaan selvillä tekstin sisällöstä ja se on oltava meille ymmärrettävä (ks. Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998, 30–31). Pyrimme siis löytämään aineistosta kaikki merkitykselliset ilmaukset ja muodostamaan niistä tasapainoisen kokonaisuuden. Tulkinnan ja tekstin välillä vallitsee tasapaino, kun tulkinta tekee tekstin ymmärrettäväksi, eikä niiden välillä ole ristiriitoja (Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998, 30–31).

## 4.3 Tutkimusmenetelmä

### 4.3.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme kohteena ovat erityisopettajien käsitykset. Laadullisen tutkimuksen kohteena on aina ihminen (Hirsjärvi ym. 2008, 160; Puusa, Juuti & Aaltio 2020; Lichtman 2006, 8) ja siinä tutkitaan ihmisten elämää ja ihmisenä olemista (Puusa, Juuti & Aaltio 2020). Se on suunnattu analysoimaan ihmisten elämässä olevia konkreettisia asioita niiden ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa, joiden lähtökohtana on ihmisten ilmaisut ja toiminnot paikallisissa olosuhteissa (Flick 2006, 30). Laadullisen tutkimuksen perimmäisenä tarkoituksena on antaa syvälinen ymmärrys ja kuvaus ihmisen kokemuksesta. Sen tarkoituksena on ymmärtää, kuvailla ja tulkita ihmisten vuorovaikutusta, ilmiöitä ja diskurssia. (Lichtman 2006, 8.) Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena kuvailla ja tulkita erilaisia merkityssisältöjä (Uljens 1989,10) ja ymmärtää tutkimuksessa käsiteltävää ilmiötä tutkimushenkilöiden näkökulmasta (Patton 2002, 341; Eskola & Suoranta 2008, 16; Keegan 2009; Juuti & Puusa 2020). Siinä ollaan siis kiinnostuneita tutkimushenkilöiden ajatuksista, kokemuksista, tunteista sekä niiden merkityksistä, joita tutkimushenkilöt tutkimuksessa käsiteltävälle ilmiölle antavat. (Juuti & Puusa 2020; Keegan 2009.) Laadulliselle tutkimukselle ominaista on tuottaa yksityiskohtaista ja kokonaisvaltaista sekä rikasta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tieto tutkittavasta ilmiöstä hankitaan luonnollisessa ympäristössä olevalta ihmiseltä. (Hirsjärvi ym. 2008, 160; Juuti & Puusa 2020.) Koska pyrimme lisäämään ymmärrystä tutkittavasta teemasta opettajien käsityksiä tutkimalla, käytämme laadullista lähestymistapaa.

Laadullisen tutkimuksen juuret ovat psykologiassa, filosofiassa, antropologiassa, sosiologiassa ja kasvatustieteissä (Lichtman 2006, 38; Hirsjärvi ym. 2008, 158; Juuti & Puusa 2020). Tämän myötä laadulliseen tutkimukseen on rakentunut monia eri koulukuntia, jotka hyödyntävät eri menetelmiä tutkimuksissaan. Monet laadullisen tutkimuksen menetelmät nojautuvat fenomenologiaan ainakin osittain, jossa pyritään tutkimaan miten ihmiset kokevat jonkin ilmiön heidän elämässään. (Juuti & Puusa 2020.) Ensimmäiset laadulliset tutkimukset on toteutettu 1900-luvun alkupuolella (Lichtman 2006, 37–38; Juuti & Puusa 2020). Historioitsijat ovat olleet aina kiinnostuneita muiden ihmisten kokemuksista sekä heidän elämästään. Saksalaissyntyinen Franz Boas sekä puolalaissyntyinen Bronis-

law Malinowski olivat kulttuuritutkijoita, jotka nähdään laadullisen tutkimuksen uranuurtajina. Suomeen laadulliset menetelmät rantautuivat yhteiskuntatutkimukseen 1970-luvulla ja myöhemmin 1980-luvulla laadulliset menetelmät yleistyivät myös organisaatio-tutkimuksessa ja kasvatustieteissä. (Juuti & Puusa 2020.)

Tutkijalle, joka toteuttaa laadullista tutkimusta, on tärkeää tuntea tutkimuksessa käytettävät käsitteet, menetelmät sekä lisäksi tutkijan tulee osata soveltaa niitä aiheeseensa sopivaksi (Puusa, Juuti & Aaltio 2020). Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan prosesseja liittyen ymmärtämiseen ja tulkintaan (Eskola & Suoranta 1998; Juuti & Puusa 2020). Tutkimusprosessin aikana olemme joutuneet pohtimaan omia näkemyksiämme sekä niiden vaikutuksia havaintoihin. Oman esiymmärryksen tiedostamisen myötä, olemme pysyneet pohtimaan, miten henkilökohtaiset esiymmärrykset tulevat näkymään tutkielmasamme. (ks. Juuti & Puusa 2020.) Eskola ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksena hypoteesittomuus eli tutkijalla ei tulisi olla ennakko-oletuksia tutkimuksen tuloksista.

Tutkittaessa kokemuksia haasteena on saada tutkimushenkilöt kertomaan avoimesti tutkittavaan ilmiöön liittyvistä kokemuksista. Avoimen ilmapiirin luomiseksi tutkijan tulee olla neutraali yhteistyökumppani, joka on luonteva ja luotettava. Tutkimushenkilölle tulisi tulla sellainen olo, että tutkija haluaa pelkkää hyvää hänelle. (Juuti & Puusa 2020.) Jotta pääsimme tähän lopputulokseen, olemme olleet selkeitä ja johdonmukaisia tiedottaessa tutkimuksesta ja sen kulusta. Lisäksi olemme pyrkineet olemaan läpinäkyviä tutkimukseemme liittyvissä asioissa ja olemmekin kehottaneet tutkittavia ottamaan meihin yhteyttä, mikäli heillä ilmenee kysymyksiä. Myös kyselylomakkeen myötä taattu täydellinen anonymiteetti on voinut rohkaista tutkimushenkilöitä kirjoittamaan avoimemmin käsityksistään tutkittavaa ilmiötä kohtaan.

Laadullista tutkimusta toteutettaessa tutkijan on ymmärrettävä, että toisen kokemusmaailmaan ei kuitenkaan täysin ikinä voi päästä sisälle, jolloin tutkija ei pysty kokemaan asioita samalla tavalla kuin tutkimushenkilö. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on, että se pohjautuu ihmisten subjektiivisten näkemysten ja kokemusten käsittelyyn. Tämä voidaan nähdä yhtenä laadullisen tutkimuksen haasteena ja laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus onkin herättänyt kysymyksiä. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole

tarkoituksena löytää luotettavaa tietoa ilmiön esiintyvyydestä. Tarkoituksena pikemmin on nostaa esille erilaisia perspektiivejä, joiden avulla aihetta voidaan tarkastella. (Juuti & Puusa 2020.)

Laadulliselle tutkimukselle ominaista on vuoropuhelu aineiston ja teorian välillä, sillä tutkimuksesta tehtyjä havaintoja tarkastellaan aina teoreettisen viitekehyksen kautta. (Alasuutari 2011; Juuti & Puusa 2020). Tätä vuoropuhelua olemme käyneet tutkimusprosessin eri vaiheissa: niin aineiston hankinnan suunnittelussa, aineiston analyysissä, että aineiston tulkinnessa. Teoria ei kuitenkaan ole lähtökohta tutkimukselle, vaan sitä käytetään apuvälineenä näissä eri vaiheissa. (Juuti & Puusa 2020.) Haastattelu, havainnointi, kysely ja erilaisiin dokumentteihin pohjautuva tieto ovat yleisimmin käytetyt aineistokeruumenetelmät laadullisessa tutkimuksessa. Näitä eri aineistokeruumenetelmiä voidaan käyttää yhdistelemällä, rinnan tai vaihtoehtoisesti sen mukaan mikä on tutkittava ongelma tai mitkä ovat tutkimusresurssit. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.)

#### 4.3.2 **Fenomenografinen tutkimusote**

Tutkielmamme tehtävänä on selvittää, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on etäerityisopetuksen toteutumisesta poikkeusolojen aikana. Tarkoituksenamme on löytää aineistoa tulkitsemalla käsitysten kirjo ja löytää näistä käsityksistä eroja, samankaltaisuuksia ja rajatapauksia. Tarkoituksenamme on esittää erityisopettajien käsityksiin pohjautuen kuvauksia etäopetuksesta ja etäerityisopetuksen hyödyistä ja haasteista poikkeusoloissa sekä lisäksi kehittämistarpeita etäerityisopetukseen liittyen. Käsitysten tutkimiseen sopeva tutkimusote on fenomenografia, joka on erittäin käytetty tutkimusmetodi kasvatus-tieteissä (Rissanen 2006), ja jonka mekin valitsimme tutkimukseemme. Tutkimusote sopii tutkielmaamme, koska tutkielmamme tehtävänä on ymmärtää ja kuvata erityisopettajien käsityksiä etäerityisopetuksen toteutumisesta. Fenomenografinen tutkimussuuntaus on laadullinen ja siinä keskitytään tutkimaan käsitysten eroavaisuuksia (Rissanen 2006). Fenomenografisessa tutkimusotteessa tavoitteena on tunnistaa tutkittavien henkilöiden keskustelua ja painottaa heidän käsityksiään, kokemuksiaan ja ymmärrystään maailmasta, jossa he elävät (Ahonen 1994, 30–31).

Sana fenomenografia tarkoittaa jokin ilmiön kuvaamista. Perinteisen fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia laadullisesti ihmisten erilaisia käsityksiä ja näkökulmia ilmiöistä ja ympäröivästä maailmasta. (Marton & Pong 2005, 335; Valkonen 2006, 23; Uljens 1989, 10; Metsämuuronen 2008, 34.) Fenomenografiassa ihmisten käsitykset erilaisista ilmiöistä ovat laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluva merkityssisältö. (Uljens 1989, 10). Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Rissanen 2006) ja kukin ilmiö rakentuu sen kautta, millaisia merkityksiä ja tulkintoja yksilöt siitä tekevät (Marton 1988, 144; Uljens 1989, 10–14). Fenomenografiassa ollaan erityisen kiinnostuneita käsitysten sisällöstä, mutta ei niiden oikeellisuudesta (Marton 1988, 144; Uljens 1989, 30). Käsitykset voidaan nähdä yksilön ja ympäröivän maailman välisenä vuorovaikutuksena (Valkonen 2006, 21). Tutkimusmenetelmänä fenomenografia tarjoaa kuvauksia, jotka ovat suhteellisia, kokemuksellisia, sisältöön suuntautuvia ja laadullisia (Marton 1988, 146). Ihmisten käsitykset voivat samasta ilmiöstä olla hyvinkin poikkeavia toisiinsa nähden. Käsityksien erilaisuus voi johtua muun muassa eri sukupuolesta, iästä, koulutustaustasta sekä kokemuksista. (Marton 1988, 145; Metsämuuronen 2008, 34.) Fenomenografisen tutkimuksen perustana on ajatus, että ihmisillä on poikkeavia sekä erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Rissanen 2006) ja, että on olemassa vain yksi maailma, josta ihmisillä on erilaisia käsityksiä (Metsämuuronen 2008, 34–35).

”Käsitys” on fenomenografian tutkimuksen perusyksikkö, jota on kutsuttu erilaisilla synonyymeillä, kuten käsitystavat, kokemustavat, näkemisen tavat sekä ymmärtämistavat. Nykyään on täysin selvää, että käsittäminen (conceptualizing) ei ole täysin identtinen kokemisen (experiencing) kanssa. (Marton & Pong 2005, 336.) Martonin ja Pongin (2005, 336) mukaan käsitykselle on siksi niin monia synonyymejä olemassa, koska mikään niistä ei täysin vastaa sitä, mitä fenomenografian kehittäjät ovat sillä alun perin tarkoittaneet. Fenomenografisessa tutkimusotteessa usein hämmentää se, että siinä puhutaan välillä ajattelutavoista tai käsityksistä ja välillä taas kokemisesta tai tavoista ymmärtää (Valkonen 2006, 22). Käsitys tarkoittaa sitä, miten ihminen ymmärtää tietyn ilmiön (Uljens 1989, 10). Käsityksen arkikielinen merkitys poikkeaa fenomenografisen käsityksen merkityksestä sitten, että se on paljon syvällisempi. Fenomenografinen käsitys tarkoittaa siis ilmiön syvällistä ja perusteellista ymmärtämistä. (Marton 1981, 177–198.) Martonin (1981, 177–198) mukaan fenomenografiassa käsitys tarkoittaa merkityssuhteen luomista



yksilön ja todellisuuden välille sekä jonkin ilmiön ymmärtämistä ja kokemista. Käsityksiä ja ymmärtämisen tapoja ei pidetä kuitenkaan yksilöllisinä ominaisuuksina. (Marton 1981, 177.) Käsitys ilmiönä nähdään hyvin dynaaminen eli käsitykset eivät ole pysyviä vaan ne voivat muuttua. (Metsämuuronen 2008, 34–35.)

Fenomenografisen tutkimussuuntauksen kehittäjän, Martonin (1988, 143) mukaan on olemassa rajallinen määrä laadullisesti erilaisia tapoja, joilla jokin ilmiö voidaan kokea tai käsitteellistää, ja fenomenografisen tutkimuksen tehtävä on kartoittaa nämä mahdolliset käsitykset. Fenomenografisen tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena on saada esiin kaikki tiettyyn ilmiöön liittyvät ihmisten erilaiset ymmärtämistavat ja käsitykset ja järjestää ne käsitteelliseksi luokiksi. Näistä käsityksistä pyritään löytämään laadullisia eroja ja yhtäläisyyksiä. (Marton 1988, 145–146.) Fenomenografinen tutkija nähdään oppijana, joka löytää ja tunnistaa tutkittavaan ilmiöön liittyviä rakenteita ja merkityksiä (Ahonen 1994, 31). Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävänä on tuoda esille konteksti, johon tutkittavan henkilön käsitykset kytkeytyvät. Tutkimuksessa tutkijan täytyy ymmärtää ajatus siitä, että ihmisten käsitykset ja kokemukset ovat aina yhteydessä siihen, missä asiayhteydessä ja tilanteessa niitä käsitellään. Tutkija voikin tutkimuksen edetessä havahtua siihen, että tutkittava ilmiö voidaan käsittää myös muilla tavoilla. (Rissanen 2006.) Kun tutkija lukee ja luokittelee ilmiöiden kuvauksia, hän ei vain siis lajittele tietoja, vaan etsii kaikkein erottuvimpia ominaisuuksia, jotka esiintyvät aineistossa. Tutkija siis etsii merkittäviä eroja, jotka selventävät kuinka ihmiset käsittävät ilmiön ja kuinka he määrittelevät jonkin tietyn osan maailmasta. Fenomenografista tutkimusta tekevät tutkijat luokittelevat aiheiden kuvauksia ja nämä kategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen ensisijaisia tuloksia. Kuvauskategorioissa tiivistyy koko tutkimus – niiden tulisi sekä ankuroida käsitykset ja niiden piirteet empiiriseen aineistoon, että ilmaista käsitysten teoreettiset yhteydet. (Marton 1988, 146.)

#### **4.4 Tutkimuksen toteuttaminen survey-tutkimuksena**

Toteutamme tutkielmamme perinteisenä survey-tutkimuksena. Survey-tutkimus on kyselytutkimus, joka toteutetaan valmiiksi laaditulla kyselylomakkeella (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2017, 57). Kysely voidaan suorittaa joko haastattelukyselynä, paperi-

kyselynä tai sähköisenä kyselynä (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2017, 166) ja tutkimuksessamme käytämme viimeisintä vaihtoehtoa eli sähköistä kyselyä (electronic survey). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2008, 188) mukaan englanninkielinen käsite *survey* tarkoittaa havainnoinnin, haastattelun ja kyselyn muotoja, jossa aineistonkeruu tapahtuu standardoidusti ja tutkimushenkilöt muodostavat näytteen tai otoksen perusjoukosta. Survey-tutkimusta voidaan toteuttaa monin erin analyysinmenetelmin ja tutkimusstrategiana se sisältää monia erilaisia mahdollisuuksia ongelmanasettelussa. Vaikka survey-tutkimuksen lähtökohdat ovatkin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, riippuen aina haastattelu- ja kyselymenetelmistä, kyselyaineistoja pystytään analysoimaan niin määrällisesti että laadullisesti. (Jyväskylän yliopisto 2020.) Oman tutkielmamme kohdalla analysoimme aineiston laadullisia menetelmiä käyttäen, sillä koska tutkimme erityisopettajien käsityksiä, olemme laatineet avoimista kysymyksistä rakennetun sähköisen kyselyn, joka mahdollistaa laadullisen analyysin.

Survey-tutkimuskysely toimii erityisesti silloin, kun halutaan saada tilannekuva tietyn ryhmän tai väestön sen hetkisestä tilanteesta. Tätä tutkijat usein kutsuvat kuvaavaksi työksi. (Janes 2001, 419.) Kyselyjen avulla on myös paremmin mahdollista hankkia tietoa asenteista kuin toimista: siitä mitä ihmiset ajattelevat, sen sijaan mitä he ovat tehneet tai tekisivät. Hyvin suunniteltu kysely on tärkeä ja tehokas keino ymmärtää paremmin mitä ihmiset ajattelevat ja tekevät. (Janes 2001, 421.) Tutkijan tulee muistaa, että jokaisen kysymyksen tulee olla kyselylomakkeessa syystä (Janes 2001, 419). Kootun aineiston avulla tutkija pyrkii selittämään, kuvailmaan sekä vertailemaan ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2008, 130).

#### 4.4.1 Tutkimusaineiston kerääminen

Fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme verkossa toteutettavan kyselylomakkeen, joka suunniteltiin ja luotiin verkossa Webropol-kyselytyökalun avulla. Vaikka haastattelu on nähty olevan ensisijainen fenomenografisen tiedonkeruun muoto, sekä Marton (1988, 154) että Åkerlind (2005, 67) ovat sitä mieltä, että haastattelu ei ole edellytys fenomenografiselle tutkimukselle ja näin ollen kyselylomakkeen käyttö aineistonkeruumenetelmänä nähdään sopivan fenomenografiseen tutkimukseen. Aineistonkeruumenetelmänä kyselylomakkeen käyttö on perusteltua ja sille on olemassa

oma käyttötarkoituksensa ja oma paikkansa (Valli 2010, 103). Kyselyä voidaan käyttää silloin, kun halutaan tietää, mitä yksilö ajattelee ja miksi hän toimii tietyllä tavalla. Kyselyn idea yksinkertaisuudessaan onkin kysyä yksilöltä suoraan mitä hän ajattelee. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Kyselylomake sopii tutkielmamme aineistonkeruumenetelmäksi, koska tutkimme erityisopettajien käsityksiä etäerityisopetuksesta poikkeustilanteessa ja haluammekin juuri tietää, mitä erityisopettajat ajattelevat aiheesta. Kyselylomake on yksi perinteisimmistä tutkimusaineiston keruu tavoista (Valli 2010, 103) ja yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruu tavoista haastattelun ja havainnoinnin rinnalla (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kyselylomakkeen muoto muotoutuu tutkimuksen tarkoituksen ja kohderyhmän mukaan (Valli 2010, 103).

Päädyimme tässä tutkielmassa käyttämään aineistokeruumenetelmänä laadullista kyselylomaketta, sillä näimme sen sopivan parhaiten meidän tutkielmaamme poikkeustilanteessa. Koronaviruksen aiheuttaman poikkeustilanteen vuoksi aineistokeruu täytyi toteuttaa etänä ja kyselylomake sopi tähän tilanteeseen erinomaisesti. Olisimme voineet toteuttaa aineistonkeruun myös puhelin- tai verkkohaastatteluna, mutta näimme niidenkin toteutuksessa haasteita. Haastatteluiden järjestäminen kahden tutkijan toimesta etänä olisi ollut haastavaa ja haastattelun toteuttaminen olisi vaatinut niin tutkijoilta, että tutkimushenkilöiltä määrätyn ajan ja paikan. Haastattelussa tutkimushenkilön olisi tullut järjestää tietty aika, joka sopisi yhteen tutkielman tekijöiden kanssa. Lisäksi etähaastatteluissa olisi jäänyt uupumaan tavanomaiseen haastatteluun verrattuna haastateltavan ilmeet, eleet ja kehonkieli ja mahdollisesti myös äänneet. Verkkohaastattelussa kuvaruutu on myös rajallinen ja lisäksi teknologia asettaa tiettyjä rajoitteita, sillä kuva ja ääni voivat tulla eri aikaan. Kyselylomake on ajankäytöltään järkevä, sillä tutkimushenkilöt pystyvät valitsemaan itselle sopivamman ajan ja paikan vastata kyselyyn. Kyselylomakkeen avulla myös anonymiteetti säilyy erinomaisesti, joka voi lisätä tutkimukseen osallistumista.

Tutkijan kerätessä aineistoaan kyselylomakkeen avulla, tulee hänen olla tietoinen hyvän kyselylomakkeen vaatimasta suunnittelusta, muotoilusta ja muista seikoista. Kyselylomakkeen kysymykset tulee suunnitella ja muotoilla huolellisesti, sillä kysymykset rakentavat perustan tutkimuksen onnistumiselle (Valli 2010, 103). Kyselylomakkeen suunnitteleminen ja muotoileminen on vaativaa työtä, joka huolellisesti tehtynä takaa tutkimuksen luotettavuuden (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2017, 117). Sanamuodot eivät

saa olla epämääräisiä tai häilyviä ja kysymyksien täytyy olla yksiselitteisiä eivätkä ne saa johdatella tutkimushenkilöä. Huonot tai epäselvät kysymykset eivät palvele tutkimusta, sillä tulokset voivat vääristyä, kun vastaaja ei ymmärrä kysymyksiä. Tutkimuskysymykset tulee olla aina lähtökohtana kyselylomakkeen kysymyksiä muodostaessa, jotta tutkimusongelmaan voidaan saada vastauksia. (Valli 2010, 104.) Tämän vuoksi onkin tärkeää, että ennen kyselylomakkeen suunnittelua ja luomista tutkija tiedostaa tutkimuksensa tavoitteen ja on päättänyt tutkimuksen keskeiset käsitteet sekä teoreettisen viitekehyksen. Kyselylomaketta suunniteltaessa tutkijan tulee lisäksi perehtyä aihetta koskevaan tutkimuskirjallisuuteen sekä aiempiin tutkimuksiin. (Heikkilä 2014, 45; Vilkkä 2015.) Ennen kyselylomakkeen suunnittelua ja muotoilemista laadimme tutkimussuunnitelman, jossa olimme määrittäneet tutkielmamme teoreettisen viitekehyksen, keskeiset käsitteet sekä perehtyneet aihetta koskevaan tutkimuskirjallisuuteen. Tämä auttoi kyselylomakkeen kysymysten suunnittelussa ja muotoilussa.

Kyselylomake alkaa usein taustakysymyksillä (Valli 2010, 104; Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2017, 117.), joista esimerkiksi selviää tutkimushenkilön sukupuoli, ikä ja koulutustausta. Taustakysymykset ovat selittäviä muuttujia eli tutkittavaa asiaa käsitellään niiden suhteen. (Valli 2010, 104.) Kyselylomakkeen kysymysten suunnittelussa ja muotoilussa tutkijan tulee pohtia kyselylomakkeen kysymysten järjestystä ja määrää, sillä kyselyn ollessa liian pitkä se ei houkuttele vastaajaa vastaamaan kyselyyn. Tutkijan on hyvä määritellä, kuinka kauan aikaa kyselyyn menee. (Valli 2010, 105–106.) Kysymysten järjestys ja johdonmukaisuus on vastaajan kannalta tärkeää, kun kyselylomakkeessa on hahmotettavissa jonkinlainen juoni, helpottaa se kyselyyn vastaamista. Kyselylomakkeessa kannattaakin ryhmitellä kokonaisuuksia siten, että saman sisältöiset kysymykset muodostavat yhden ryhmän. (Vilkkä 2015.) Kyselylomakkeeseemme muodostui viisi ryhmää: tausta, etäopetus, poikkeusolot, kehittäminen ja vapaa sana. Useimmiten lomakkeen lopussa on *vapaa sana* -kohta, sillä tuloksien käsitteleminen on helpompaa, kun kyselylomakkeessa on valmiina paikka kehittämiskohteille ja kiitoksille (Heikkilä 2014, 48).

Harvemmin ensimmäiset suunnitellut ja muodostetut kysymykset kyselylomakkeeseen onnistuvat kerralla. Tämän vuoksi kyselylomakkeen kysymyksistä kannattaakin keskus-

tella muiden kanssa ja keskustelujen myötä yhdessä täsmentää ja uudelleen muotoilla kysymyksiä. (Vilkkä 2015.) Kyselylomakkeemme kysymyksien muoto muuttui moneen kertaan. Pohdimme kysymyksien muotoa paljon, jotta saisimme vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Tavoitteena oli, että kysymykset eivät olisi johdattelevia ja lisäksi pyrimme luomaan kysymyksistä mahdollisimman selkeitä ja ymmärrettäviä. Näytimme monen otteeseen tutkimuskysymyksiämme ohjaajallemme ja pyysimme häntä arvioimaan ja kommentoimaan kysymyksiä, jotta niistä tulisi tutkielman kannalta oleellisia. Ohjaajalta saadun palautteen mukaan muokkasimme kysymyksiä ja jätimme tutkielmamme kannalta epäoleellisia kysymyksiä pois. Tutkielmassamme meidän tuli ymmärryksen lisäämiseksi luoda käsite etänä toteutettavalle erityisopetukselle. Päädyimme käyttämään etänä toteutettavasta erityisopetuksesta käsitettä etäerityisopetus. Koska kyseessä ei ollut virallinen käsite, tuli meidän ennen kyselyn toteuttamista avata tutkimushenkilöille etäerityisopetuksen käsite ja sen merkitys.

Kyselylomakkeen etuna on se, että se voidaan nykyään toteuttaa myös verkossa. Verkossa toteutettava kyselylomake on taloudellinen ja lisäksi aineisto pystytään suoraan kääntämään tutkijalle tiedostoksi, jolloin aineiston syöttäminen koneelle jää pois. Verkkokyselyissä tutkija pystyy varmistamaan, että tutkimukseen osallistuja vastaa jokaiseen kysymykseen eli vastaaja ei pääse etenemään kyselyssä ennen, kun hän on vastannut edellisiin kysymyksiin. (Valli 2010, 113.) Määritimme myös omaan kyselylomakkeeseemme ehdoksi sen, että vastaaja pääsee seuraavalle sivulle seuraaviin kysymyksiin vasta kun hän on vastannut kaikkiin edellä oleviin kysymyksiin. Tämän myötä emme saaneet yhtäkään kyselylomaketta, jossa olisi vastaamatta jääneitä kysymyksiä.

Suunnittelimme ja muotoilimme kyselylomakkeen, joka sisälsi ainoastaan avoimia kysymyksiä. Silloin kun vastauksien vaihtoehtoja ei tiedetä tarkkaan ennalta, ovat avoimet kysymykset tarkoituksenmukaisia (Heikkilä 2014, 47). Avoimien kysymyksien kautta pystytään saamaan vastauksia, joita ei ole ennalta huomattu. Niiden avulla voidaan esimerkiksi saada uusia hyviä ideoita ja näkökantoja tai parannusehdotuksia. (Heikkilä 2014, 47–48.) Esimeriksi omassa kyselylomakkeessamme kartoitimme erityisopettajien käsityksiä etäerityisopetuksen toteutumiseen liittyvistä kehitystarpeista. Nämä vastaukset toivat esiin sellaisia asioita, joita ei olisi tullut ilmi ilman avoimia kysymyksiä.

Kyselylomake, joka sisältää avoimia kysymyksiä voidaan analysoida tilastollisesti tai laadullisesti (Valli 2010, 126). Tilastollisesti tarkasteltaessa tulokset luokitellaan ryhmiin ja laadullisesti tarkasteltaessa käytetään usein hyödyksi teemoittelua (Valli 2010, 126). Kysymysten muoto ei siis määrää tutkimusmenetelmää, vaan kysymysten analysointitapa sekä tutkimuksen tiedonintressi määrittävät tutkimuksen tutkimusmenetelmän (Vilka 2015). Toteutimme tutkielmamme aineistonkeruumenetelmän avoimella kyselylomakkeella. Koska tutkielmamme keskittyi erityisopettajien käsityksiin, sopi laadullinen kyselylomake avoimilla kysymyksillä aineistonkeruumenetelmäksi. Tutkielmamme kyselylomake löytyy liitteenä lopusta (Liite 2).

Ennen varsinaista kyselylomakkeen toteuttamista, tutkijan kannattaa testata kyselylomake (Heikkilä 2014, 47; Vilka 2015). Kyselylomaketta testattaessa muutama perusjoukkoa vastaava yksilö käy kyselylomakkeen läpi kriittisesti arvioiden vastausohjeiden ja kysymysten selkeyttä ja yksiselitteisyyttä sekä kyselylomakkeen pituutta että vastausajan kohtuullisuutta. (Heikkilä 2014, 58; Vilka 2015.) Testautimme oman kyselylomakkeemme kahdella perusjoukkoa vastaavalla ihmisellä. He olivat tutkielman tekijöiden henkilökohtaisia tuttavuuksia, jotka toimivat erityisopettajana Etelä-Suomessa. Testattavat eivät siis vastanneet varsinaiseen kyselyyn. Testattaville lähetettiin linkki heidän sähköpostiinsa, josta he pääsivät vastaamaan kyselyyn. Testattavilta saatiin viitteitä kyselylomakkeen vastaamiseen kuluva ajasta sekä kommenttia liittyen kysymyksiin ja niiden päällekkäisyyksiin. Kommenttien ja palautteiden pohjalta teimme vielä pieniä muutoksia kyselylomakkeeseen.

#### 4.4.2 Tutkimushenkilöt

Tutkimushenkilöiden valinta lähtee siitä, mitä ollaan tutkimassa. Tutkimushenkilöt voidaan valita eri tavoin, sillä tutkimushenkilöiden valinta voidaan tehdä ilmiöön liittyvän asiantuntemuksen, teeman tai kokemuksen perusteella. (Vilka 2015.) Laadullisessa tutkimuksessa, tutkimushenkilöitä valittaessa, tärkeänä kriteerinä on henkilökohtainen kokemus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98; Vilka 2015.), jolloin siis tutkimushenkilöiden valinnan tulisi olla harkittua (Patton 2002, 230; Tuomi & Sarajärvi 2018). Valitsimme tutkielmamme tutkimushenkilöt heidän asiantuntemuksensa ja kokemuksensa perusteella. Toimme sähköpostissa ja kyselylomakkeen alussa ilmi sen, että

etsimme tutkimushenkilöitä, jotka ovat toteuttaneet etäerityisopetusta poikkeusoloissa. Lisäksi vaadimme tutkimushenkilöitä erityisopettajan muodollista kelpoisuutta ja, että tutkimushenkilöt toimivat kaikki maantieteelliseltä sijainniltaan Lapin maakunnasta. Tutkimushenkilöitä lähestyttiin Lapin Erityisopettajat ry:ltä saadun sähköpostilistan kautta. Lisäksi tutkielmaamme osallistui kaksi tutkimushenkilöä, jotka saimme omien kontaktiemme kautta. Kyseiset tutkimushenkilöt täyttivät tutkielmaamme osallistumiseen vaaditut kriteerit.

Tutkielmaamme osallistui 11 erityisopettajaa Lapin maakunnasta ja kyselylomakkeen ansiosta heidän anonymiteettinsä säilyi täysin. Taustatiedoissa emme kysyneet missä vastaajat toimivat erityisopettajana tai, että onko vastaaja mies vai nainen. Koimme, että tämä ei ole tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa ja näin tutkimushenkilöiden anonymiteetti säilyi paremmin. Lapissa väkimäärältään pienemmissä kunnissa erityisopettajalla voi olla vastuullaan koko kunnan erityisoppilaat, joten tutkittavan henkilöllisyys olisi ollut helpommin tunnistettavissa. Tutkielmaan osallistujat olivat eri vaiheessa uraansa olevia erityisopettajia, joiden opetuskokemus vaihteli alle vuodesta lähes neljääkymmeneen vuoteen. Vastaajat olivat iältään 25–62-vuotiaita ja heidän sen hetkisessä työnkuvassaan oli vaihtelua, sillä vastaajat toimivat erityisopettajana niin alakoulussa, yläkoulussa, lukiossa että ammatillisissa oppilaitoksissa. Vastaajien koulutuksessa oli jonkin verran vaihtelua, sillä vastaajat olivat useimmiten ensimmäiseltä tutkinnoltaan kasvatustieteiden maistereita, varhaiskasvatuksen opettajia tai luokanopettajia ja olivat myöhemmin täydennyskouluttautuneet erityisopettajiksi. Kyselyyn vastanneista laaja-alaisia erityisopettajia oli kuusi ja erityisluokanopettajia viisi. Vastaajista kahdella erityisopettajan työn lisäksi työnkuvaan kuului myös muuta: yhdellä vastaajista työnkuvaan kuului opinto-ohjaus ja yksi vastaajista toimi myös luokanvalvojana yläkoulussa. Loput yhdeksän toimivat ainoastaan erityisopettajana.

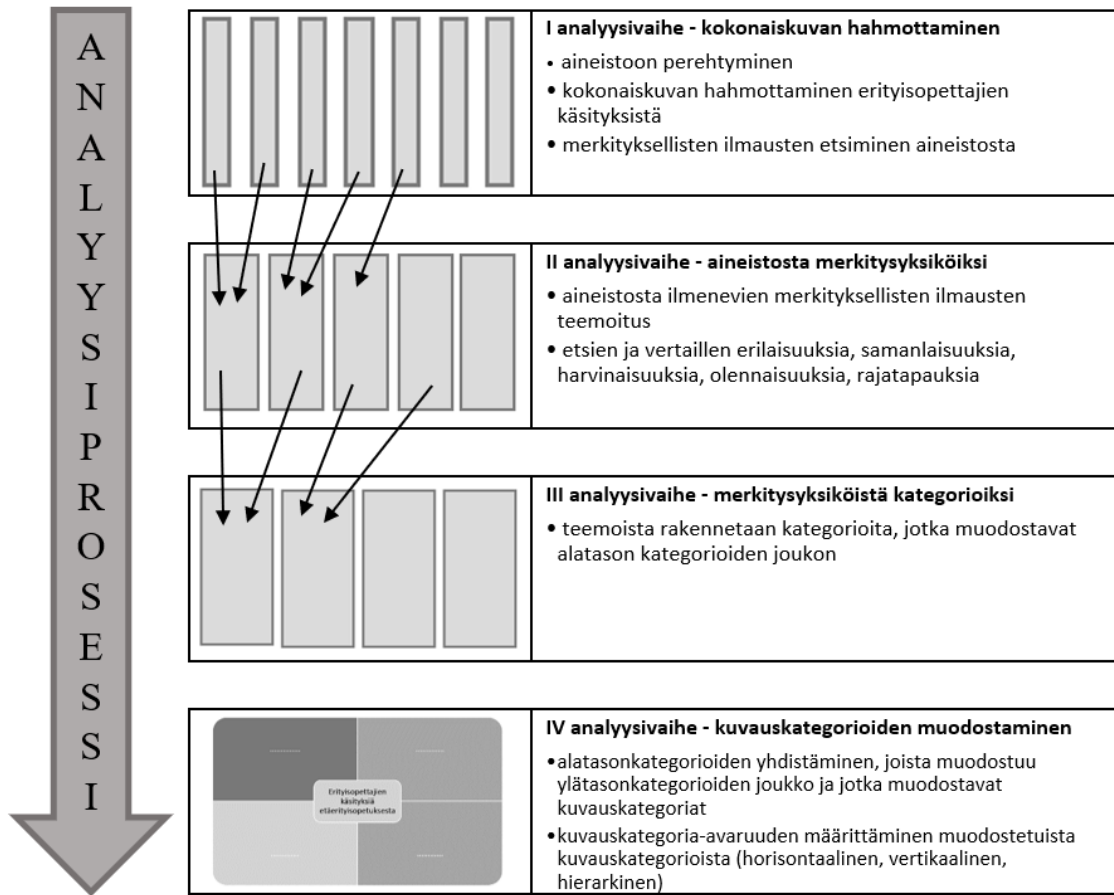
## **4.5 Fenomenografinen analyysi**

Toteutimme tutkielmassamme fenomenografisen analyysin aineistolähtöisesti. Kun fenomenografinen aineistonanalyysi toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta, kutsutaan sitä aineistolähtöiseksi fenomenografisen analyysin lähestymistavaksi. Tällöin perustana ei

siis ole teoriasta johdetut olettamukset, eikä teoriaa ole hyödynnetty aineiston luokittelurunkona. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Tutkimusaineistomme perustui kyselylomakkeen avulla saatavaan kyselyaineistoon, joka rakentui 21 avoimesta kysymyksestä. Avoimet kysymyksien vastaukset olivat valmiiksi teksti muodossa, joten pystyimme aloittamaan analyysin välittömästi sen jälkeen, kun sähköinen kysely oli sulkeutunut.

Fenomenografinen analyysi ei omaa selkeää ja yksittäistä määrittelyä tai menettelytapaa (Marton 1988, 154; Ahonen 1994, 32; Häkkinen 1996, 49; Marton & Booth 1997, 129; Niikko 2003, 32). Kyseinen analyysimenetelmä ei ole kovin strukturoitu (Ahonen 1994, 32), sillä se ei noudata tiukkaa askelittain etenevää metodia, vaan fenomenografinen analyysi on sisältöön perustuva (Uljens 1989, 44; Niikko 2003, 32). Fenomenografinen analyysitekniikka on mahdotonta erottaa täysin analysoitavasta sisällöstä, koska analyysi on sidottu aina merkityksiä täynnä olevaan sisältöön (Ahonen 1994, 32). Tutkimuskirjallisuudesta ei ole löydettävissä seikkaperäisiä ohjeita fenomenografisen analyysin tekemiseen, mutta kirjallisuudesta on löydettävissä analyysimalleja, joissa analyysi on jaettu joko kolmeen (Uljens 1989, 44; Häkkinen 1996, 41–43) tai neljään (Niikko 2003, 33–37) vaiheeseen. Koska fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa yhdenmukaista analyysiprosessi mallia, olemme omassa tutkimuksessa käyttäneet analyysiprosessissa apuna Uljensin (1989), Ahosen (1994), Häkkisen (1996), Niikon (2003) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006) kuvauksia analyysiprosessin etenemisestä. Tämän tutkimuksen analyysiprosessin vaiheet on havainnollistettu tiivistetysti Kuviossa 1. Huomioitavaa on, että analyysi ei kuitenkaan edennyt kronologisesti eteenpäin, vaan toisinaan palasimme eri analyysinvaiheissa myös edellisiin vaiheisiin.





Kuvio 1. Fenomenografinen analyysiprosessi Uljensia (1989), Ahosta (1994), Häkkistä (1996), Niikkoa (2003) sekä Huuskoa ja Paloniemeä (2006) mukaillen

Fenomenografisen analyysin tarkoituksena ei ole todentaa tai hylätä aiemmin laadittuja hypoteeseja, vaan analyysin tarkoituksena on ymmärtää tutkijalle aiemmin epäselvää ilmiötä (Uljens 1989, 53). Fenomenografisen analyysin jokaisella vaiheella on merkitys sekä vaikutus aina seuraaviin vaiheisiin sekä valintoihin (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön selvennetään rakenteellisten erojen avulla. Rakenteellisten erojen löytäminen on fenomenografisen analyysin tavoitteena, sillä näiden erojen pohjalta laaditaan käsitteellisiä kuvauskategorioita, joiden avulla kuvataan erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Analyysissä tutkijan tehtävänä on korostaa tutkittavien käsityksiä ilmiöstä, ja sitä miten he sen käsittävät ja kokevat tutkittavan ilmiön (Niikko 2003, 34).

Seuraavaksi esittelemme tutkielmamme analyysiprosessin neljä analyysivaihetta. Analyysissä mukailemme Ujensia (1989), Ahosta (1994), Häkkistä (1996), Niikkoa (2003) sekä Huusko ja Paloniemeä (2006).

### **I analyysivaihe – Kokonaiskuvan hahmottaminen**

Aloitimme fenomenografisen analyysimme perehtymällä aineistoomme eli toisin sanoen lukemalla huolellisesti kaikki kyselylomakkeen vastaukset useaan otteeseen. Aineiston lukemisen rinnalla luimme kirjallisuutta, joka käsitteli fenomenografista analyysiä. Fenomenografisen analyysin käsittelevän kirjallisuuden pariin palasimme useaan otteeseen eri analyysivaiheissa. Analyysin alkuvaiheessa loimme erillisen tekstitiedoston, johon analyysiprosessin aikana kirjasimme kaikki eri analyysivaiheissa tehdyt toimet ja ratkaisut mahdollisimman tarkasti. Tarkka dokumentointi analyysiprosessista ja sen vaiheista mahdollisti sen, että pystyimme kuvaamaan analyysinvaiheet tarkasti tutkimusraportissamme.

Suoritimme analyysin ensimmäisen vaiheen huolellisesti, jotta pystyimme saamaan selkeän kokonaiskuvan aineistostamme. Ensimmäisessä analyysivaiheessa tutkija hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsityksen tutkittavasta ilmiöstä (Niikko 2003, 33). Toteutimme analyysiä fyysisesti samassa paikassa, joten analyysi tapahtui vuorovaikutuksellisesti keskustellen. Aineiston huolellisen lukemisen jälkeen etsimme aineistosta tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä ilmaisuja. Tutkimme aineistostamme ilmauksia, jotka kuvasivat erityisopettajan käsityksiä sekä tapoja ymmärtää etäerityisopetus. Merkityksellisten ilmausten etsiminen on osa fenomenografisen analyysin ensimmäistä vaihetta (Niikko 2003, 33) ja ne rakentavat pohjan seuraavalle analyysivaiheelle. Aineistosta nousevat merkitykselliset ilmaukset ovat fenomenografisessa analyysissä kiinnostuksen kohteena. Tutkijan tulee analyysin alusta alkaen keskittyä ilmausten merkityksiin eikä niitä tuottaneisiin tutkittaviin, jolloin rajat tutkittavien välillä poistuvat. (Niikko 2003, 33.) Fenomenografisessa analyysissä keskitytään ilmauksiin itseensä, eikä niitä tuottaneisiin ihmisiin (Ujens 1989, 44).

Ilmausten merkitys on laadultaan intersubjektiivinen ja kontekstuaalinen ja kontekstuaalisen ja intersubjektiivisen tulkinnan avulla ilmaisusta saadaan esiin merkitys. Intersubjektiivisuudella tarkoitetaan, että ilmaisun merkitys syntyy sekä ilmaisun tuottajasta

eli tutkimushenkilöstä sekä ilmaisun tulkitsijasta eli tutkijasta. Tutkijan henkilökohtainen mielensisältö ja asiantuntemus auttaa tutkijaa ymmärtämään ilmaisun merkityksen. Lisäksi ilmausten merkitykseen vaikuttaa ilmaisun asia- ja tilanneyhteys, jonka vuoksi ilmaisua ei kannata tarkastella erillisenä aineiston palana. Tutkittavien ilmaisut tulee käsitellä mahdollisimman laajoina yksikköinä eikä jaotella niitä. Ilmaisun tulkinta muodostuu, kun tutkija rekonstruoi tutkittavan intention oman asiantuntemuksen, ilmaisun tuottajaa koskevien taustatietojen sekä ilmaisun sisäisten yhteyksien varassa. Tutkittavan ilmaisun merkityksen tutkija löytää, kun hän elää tutkittavan tilanteen uudelleen ja tavoittaa sen kautta hänen intentionsa. Tutkittavan merkityksien tulkinnan tavoittamisessa on tärkeää, että tutkija on teoreettisesti perehtynyt, sillä kun tutkija tiedostaa viitetaustansa, hän pystyy olemaan objektiivisempi. On selvää, että tulkinnassa säilyy aina tietty subjektiivinen elementti, mutta tutkijan sen tiedostaessa, se ei ole häiritsevä tekijä. Tutkijan oma kokemustausta auttaa tutkijaa paremmin asettautumaan tutkittavan lähtökohtiin. (Ahonen 1994, 124.)

Tutkijan lukiessa ilmauksia hän määrittelee merkitysyksikön sen mukaan, kuinka pitkälle ja laajalle merkitysyksikön ajatusyhteydet tekstissä ylettyvät (Ahonen 1994, 143). Pituus tutkittavien autenttisissa ilmaisuissa vaihteli huomattavasti. Autenttisten ilmaisujen pituus vaihteli kokonaisesta kappaleesta muuttaman sanan ilmaisuihin. Seuraavaksi esittelemme esimerkit pisimmästä sekä lyhimmästä ajatuksellisesta kokonaisuudesta kytkeytyen erityisopettajien käsityksiin erityisopetuksen toteutumisesta etänä.

*”Erittäin haastavaa! Sosiaalisesti ja emotionaalisesti haastavien, käyttäytymisessä ohjausta tarvitsevien oppilaiden opetus on täysin mahdotonta etänä”* EO10 (lyhin ilmaisu)

*”Koin erityisopettamisen etänä jopa melko toimivaksi. Haasteena koin oppilaideni alhaisen iän ja sen myötä heidän taitonsa olivat myös melko heikkoja. Mm. oikealle sivulle pääseminen ja pyyhekumin löytäminen tuottivat välillä päänvaivaa - erityisesti, mikäli lapsen kanssa samassa tilassa ei ollut aikuista läsnä. Pystyin kuitenkin rakentamaan työni etänä melko samalla lailla kuin ”lähellä”, koska opetan normaalistikin pienempiä ryhmiä ja samanaikaisopetuksessakin minulla on usein se tietty ”asiakaskunta”. Pidinkin koko etäopetuksen ajan lähes samat oppitunnit lähes samoille oppilaille Google Meet -yhteydellä. Joustoa tehtiin tarpeen mukaan. Oppilaat kaipaivat myös erilaista ohjausta kuin normaalissa kouluarjessa mm. tehtävistä muistuttamista, oppitunnille kutumista, päiväjärjestyksen kertaamista, omatoimisissa tehtävissä/”läksyissä” neuvomista. Yksilöllisen ohjauksen antaminen oli kuitenkin melko helppoa, jos ryhmä oli pieni (1-3 oppilasta). Toisaalta, mikäli ryhmä kasvoi isommaksi, muuttui yksilöllinen ohjaus vaikeammaksi. Haasteeksi koin myös sen, että osa oppilaista oli lähiopetuksessa ja osa etänä. Rehtorimme linjauksen vuoksi toimin itse etänä ja annoin resurssini niille, jotka joutuvat kotona ”yksin” pärjäämään: koulullahan oppilailla oli koulutettuja aikuisia use-*

*ampi ryhmässä. Toisaalta, myös heillä olisi ollut oikeus osa-aikaiseen erityisopetukseen. Tämän ratkaisinkin ottamalla etäyhteyden koululle oppimisessa tukea tarvitseviin oppilaisiin.” EO2 (pisin ilmaisu)*

## **II analyysivaihe – aineistosta merkitysyksiköiksi**

Analyysin toisessa vaiheessa etsimme aineistosta merkityksellisiä ilmauksia tutkimusongelman valossa ja määrittelimme ilmauksien kautta merkitysyksiköt. Analyysin alku vaiheisiin kuuluu, että tutkija määrittelee merkitysyksiköt aineistosta nousseiden ilmaisujen kautta (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167). Aineistostamme löysimme merkitysyksiköitä yhteensä 47 kappaletta. Merkitysyksiköihin saattoi liittyä vain pari merkityksellistä ilmausta tai monia kymmeniä merkityksellisiä ilmauksia. Merkitysyksiköiden etsimiseen käytimme erilaisia kysymyksiä, joita esitimme aineistollemme. Kysymykset muodostuivat tutkimusongelmamme pohjalta. Huusko ja Paloniemi (2006, 67) toteavatkin, että tutkija voi käyttää merkitysyksiköiden löytämiseen apunaan erilaisia aineistolle esitettyjä kysymyksiä. Kysymysten esittämisen lisäksi aineistolle olisi voitu luoda teemat. Huusko ja Jokinen (2001, 94) ovat omassa tutkimuksessaan luoneet aineistoin sekä kyselylomakkeen pohjalta teemat, jotka muodostivat tutkimuksen analyysikehikon. Teemojen avulla tutkijoiden oli mahdollista tarkastella aineistoa lähemmin ja niiden avulla tutkijoiden tulkinta kohdistuu ajatuksellisiin kokonaisuuksiin. (Huusko & Jokinen 2001, 94.) Uljensin (1989) mukaan taas fenomenografisessa analyysissä ei voida ennalta päättää tutkimuksen analyysikehikkoa analyysin kontekstisidonnaisuuden vuoksi, sillä analyysikehikko nousee aineistosta esiin tulkinnan kautta. Päädyimme tutkielmamme kyselylomakkeen pohjalta luotujen teemojen sijaan käyttämään aineistoille esitettäviä kysymyksiä, sillä näimme niiden sopivan tutkielmaamme, koska joka tapauksessa myöhemmässä analyysivaiheessa loimme teemat merkitysyksikköjen pohjalta.

Etsiessämme merkitysyksiköitä esitimme aineistoillemme kysymyksiä ja kiinnitimme huomiota seuraaviin seikkoihin: Miten erityisopettajat käsittävät etäopetuksen ja mitä he ajattelevat etäopetuksen olevan sisällöllisesti? Miten erityisopettajat käsittävät etäerityisopetuksen toteuttamisen? Millaisia haasteita erityisopettajat näkevät etäerityisopetuksessa olevan? Millaisia etuja/onnistumisia erityisopettajat näkevät etäerityisopetuksessa olevan? Mihin erityisopettajat kohdistavat erityisesti huomionsa kyselyaineistossa? Millaisia edellytyksiä etäerityisopetus vaatii? Millaiset valmiudet erityisopettajilla oli toteut-

taa etäerityisopetusta? Millaisia kehittämisideoita erityisopettajilla on etäerityisopetukseen liittyen? Miten erityisopettajien näkemykset ovat yhteneviä sekä miten ne eroavat toisistaan? Tavoitteenamme koko analyysiprosessin ajan oli löytää sekä ymmärtää erityisopettajien todellisia käsityksiä. Kiinnitimme huomiota siihen, mihin asioihin erityisopettajat suuntasivat ja kohdistivat ajatuksensa ja mitä he painottivat vastauksissaan. Käsitelimme aineistoa ajallisesti kauan luodessamme suhdetta aineistoon. Pyrimme koko ajan hahmottamaan paremmin merkitysyksiköitä ja teemoja, jotka nousivat esille erityisopettajien vastauksista.

Lopulta lajittelimme tutkimusaineistosta löytyneet merkitysyksiköt erilaisiin merkityksellisiin teemoihin. Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa on tavoitteena etsiä, lajitella sekä ryhmitellä merkityksellisiä ilmaisuja teemoiksi (Niikko 2006, 34). Meillä muodostui 24 teema, joiden alle pystyimme sijoittamaan kaikki merkitykselliset ilmaisut sekä merkitysyksiköt. Niikon (2003, 34) mukaan analyysin tarkoituksena on löytää sekä samanlaisia että erilaisia merkityksellisiä ilmaisuja, näiden lisäksi myös rajatapauksia ja harvinaisuuksia. Analyysin tavoitteena on myös saada aineisto ymmärrettävään muotoon (Ahonen 1994, 126). Teemoittelun myötä merkityksellisten ilmaisujen joukko muuttuu hallittavaksi sekä ilmaisujen erilaisuus selittyy paremmin (Ahonen 1994, 125).

### **III analyysivaihe – merkitysyksiköistä kategorioiksi**

Merkitysyksiköiden etsimisen ja niiden teemoittelun jälkeen ryhdyimme muodostamaan alatasen kategorioita yhdistelemällä teemoja. Analyysin kolmannessa vaiheessa tutkija syventyy kategorioihin ja niiden rajojen määrittelyyn. (Niikko 2003, 36.) Tässä vaiheessa analyysiä tavoitteenamme oli kuvata kategorioita abstraktimmalla tavalla sekä tuoda esille niiden välisiä suhteita. (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 168). Kategoriat syntyvät ja rajautuvat, kun tutkija vertailee aineistosta esille nousseita merkitysyksiköjä koko aineiston merkitysten joukkoon (”pool of meanings”). (Marton 1988, 154–155; Niikko 2003, 36; Häkkinen 1996, 42.) Tutkimusongelman kannalta merkitykselliset ilmaukset muodostavat merkitysyksiköiden joukon (Marton 1988, 154–155). Tässä analysoinnin vaiheessa keskityimme rakentamaan kategorioita ja muodostamaan niiden välisiä rajoja. Kategorioiden rajat määräytyvät sisällön perusteella ja pyrkimyksenä on luoda kategoriat, jotka eivät ole päällekkäisiä (Niikko 2003, 36).

Keräsimme merkitysyksiköt sekä merkitykselliset ilmaukset teemoittain omiin tekstitiedostoihin. Näin pystyimme vertailemaan teemoja keskenään sekä niiden merkityksiä. Pystyimme vertailun kautta löytämään helposti samankaltaisia ilmauksia sekä eroavaisuuksia ilmauksien välillä. Kategorioita muodostaessa tutkijan tulee vertailla ilmauksia niin kategorian sisällä olevien ilmauksien kanssa kuin myös muiden kategorioiden ilmausten kanssa (Niikko 2003, 36). Pyrimme siihen, että jokainen kategoria kertoisi jotain erilaista tietoa tutkittavan ilmiön käsittämisestä ja, että kategoriat eivät olisi päällekkäisiä.

Analyysin kolmas vaihe ei ollut yksinkertainen eikä helppo prosessi. Muodostimme erilaisia kategorioita moneen otteeseen. Häkkisen (1996, 43) mukaan tutkija voi joutua useaan otteeseen korjaamaan ja uudelleen järjestämään kategorioita, mikäli jokaiselle ilmaukselle ei löydy sopivaa kategoriaa. Tutkijoina meillä oli myös omat tapamme hahmottaa merkityksistä kategorioita. Teimme kategorioiden muodostamistyötä niin paperille kuin tietokoneelle hahmotellen. Kun olimme hahmotelleet omat alakategoriat paperille ja koneelle, niin aloimme tekemään yhteistä taulukkoa alakategorioista tekstitiedostoon. Lopuksi vielä tarkistimme ja vertailimme alakategorioiden merkityksellisiä ilmauksia sekä merkitysyksiköitä keskenään (ks. Häkkinen 1996, 43).

#### **IV analyysivaihe – kuvauskategorioiden muodostaminen**

Analyysin neljännessä ja viimeisessä vaiheessa aloimme muodostamaan alatason kategorioista ylemmän tason kuvauskategorioita, joilla pyrimme kuvaamaan ilmiötä laaja-alaisemmin sekä merkityksellisesti. (Niikko 2003, 36; Huusko & Jokinen 2001, 95). Fenomenografisessa analyysissä käytetään kuvauskategorioita kokoamaan ja kuvaamaan erilaisia laadullisia käsityksiä, joita eri ihmisillä on samasta ilmiöstä (Uljens 1989, 39). Kuvauskategoriat ovat analyysin avulla luotuja abstrakteja rakennelmia, jotka sisältävät kokemusten ja käsitysten tunnuspiirteet sekä niiden empiirisen liittämisen aineistoon (Niikko 2003, 37), joka tarkoittaa autenttisten ilmaisujen liittämistä kategorioihin (Larsen 1986, 38; Huusko & Paloniemi 2006, 168). Uljensin (1989, 44) mukaan kuvauskategoriat syntyvät sillä hetkellä, kun tutkija ne havaitsevat.

Kuvauskategoriat kuvastavat fenomenografisen tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia (Marton 1988, 146). Fenomenografiassa analyysin lopuksi kuvauskategorioista muodostetaan tulosavaruus kuvauskategorioiden välisten loogisten suhteiden perusteella (Marton &

Booth 1997, 125; 136). Tulosavaruudessa kuvataan käsitysten välisiä suhteita ja sitä voidaan ilmentää kaavion tai diagrammin muodossa. (Niikko 2006, 39; Marton & Booth 1997, 136). Yhteenvedo kuvauskategorioista kiinnittää jokaisen kuvauskategorian teoreettiseen viitekehykseen (Huusko & Jokinen 2001, 95). Muodostimme kuvauskategoriat yhdistelemällä edellisessä analyysivaiheessa syntyneitä alatason kategorioita keskenään. Analyysiprosessissa muodostui yhteensä neljä kuvauskategoriaa, joiden alle jokainen alatason kategoria, merkitysyksikkö sekä autenttinen ilmaisu sijoittuivat. Kategorioiden muodostamisessa keskeistä on juurikin se, että kategoriat kattavat aineistosta nousseiden käsitysten vaihtelun (Marton & Booth 1997, 125). Laadulliset erot muodostetuissa kategorioissa tulee olla niin selviä, että ne eivät ole päällekkäisiä keskenään (Häkkinen 1996, 43). Kategorioiden muodostamisessa ilmaisujen lukumäärällä ei ole merkitystä (Marton & Booth 1997, 125).

Niikon (2003, 39) mukaan kuvauskategorioihin yhdistetään suoria lainauksia aineisosta, jotta lukija pystyy seuraamaan tutkijan tekemiä päättelyitä sekä valintoja liittyen kuvauskategorioiden muodostamiseen. Teimme jokaisesta kuvauskategoriasta taulukon koneelle ja näin varmistimme, että jokainen merkitysyksikkö ja merkityksellinen ilmaus sijoittui johonkin kuvauskategoriaan. Kategorioiden sisällön kirjoittamisella auki tarkastelimme kategorioiden välisiä suhteita (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 168). Taulukot myös auttoivat meitä seuraavassa vaiheessa eli tuloksien auki kirjoittamisessa. Tulosluvuissa esittelemme tarkemmin analyysissä muodostuneita kuvauskategorioita sekä niistä muodostunutta tulosavaruutta, josta ilmenee kuvauskategorioiden väliset suhteet toisiinsa.

## **4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Jokaisessa tutkimuksessa tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimukseen luotettavuus ja eettisyys (Atkins & Wallace 2012, 30). Tässä alaluvussa käsittelemme tutkielmamme luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Aluksi käsittelemme tutkielmamme validiteettia ja reliabiliteettia ja sen jälkeen perehdymme omaan asemaamme tutkijoina tutkielmassamme sekä aineiston riittävyteen. Lopulta käsittelemme tutkielmamme eettisiä ratkaisuja.

## **Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti**

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan reliabiliteetin ja validiteetin näkökulmasta (Braun & Clarke 2013, 278). Eskola ja Suorannan (1998) mukaan kyseisiä käsitteitä on kyseenalaistettu laadullisessa tutkimuksessa, sillä niiden ei nähdä sopivan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Tutkimustilanteiden vakioiminen ihmistieteissä on miltei aina mahdotonta, jolloin objektiivisen luotettavuuden tavoittaminen on myös lähes mahdotonta (Kananen 2017, 173; 175). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi eroaa määrällisestä tutkimuksesta, sillä määrällisessä tutkimuksessa pystytään paremmin ja tarkemmin arvioimaan ja laskemaan tutkimuksen luotettavuus sille suunnatun standardoidun käsitejärjestelmän myötä (Braun & Clarke 2013, 278; Kananen 2017, 175). Usein laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelu jää arvion varaan (Kananen 2017, 175).

Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä on käytetty fenomenografisissa tutkimuksissa siltä osin, kuin niitä on voitu soveltaa kyseiseen tutkimukseen (Åkerlind 2005, 330). Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä ja se liittyy tutkimusasetelmaan ja aineistonanalyysin. Tutkimuksen validiteettia tarkastellessa kiinnitetään huomiota siihen, että tutkitaanko tutkimuksessa oikeita asioita ja onko aineisto analyysi toteutettu oikein. (Åkerlind 2005b, 330; Kananen 2017, 176.) Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin (Eskola & Suoranta 1998). Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksessa toteutettujen johtopäätösten ja tulkintojen sekä aineiston välisen yhteyden pätevyyttä (Grönfors 1982, 174). Sisäisellä validiteetilla taas tarkoitetaan tutkimuksen käsitteellisten ja teoreettisten määrittelyjen tasapainoa. Looginen suhde menetelmällisten ratkaisujen, käsitteellisten määritteiden ja teoreettis-filosofisten lähtökohtien välillä osoittaa sen, että tutkija hallitsee tieteenalansa ja hän omaa tarvittavan tieteellisen otteen tutkimuksen tekemisessä. (Eskola & Suoranta 1998.)

Ahosen (1994, 130) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit rakentuvat tutkimusaineiston ja muodostettujen kategorioiden validiteetista, joita tarkastellaan aitouden ja relevanssin tasolla. Aineiston ja johtopäätöksien aitous edellyttää, että tutkittava on ilmaissut käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä ja että luodut kategoriat vastaavat näitä tutkittavien ajatuksia. Aineiston ja johtopäätöksien eli muodostettujen kategorioiden



relevanssi edellyttää, että aineisto ja johtopäätökset ovat relevansseja tutkimuksen teorian kannalta. (Ahonen 1994, 130, 152–55.) Parhaan kykymme mukaan olemme pyrkineet tutkimusprosessissa olemaan ylianalysoimatta aineistoa ja pitämään tulkintamme aineistosta tutkimusaineistolle uskollisena. Lisäksi olemme pyrkineet tulkituista merkityksistä ja merkityskategorioista tekemään johtopäätöksiä, jotka vastaavat tutkimukseen osallistuvien henkilöiden käsityksiä. Larssonin (1986, 37) mukaan fenomenografisessa analyysissä luotu kategoriajärjestelmä on riittävä ja kohtelee aineistoa oikeudenmukaisesti silloin, kun jokainen ilmaus on mahdollista sijoittaa luotuun kategoriajärjestelmään.

Tuloksien pysyvyydellä, reliabiliteetilla, tarkoitetaan sitä, että samat tulokset on mahdollista saada uusintamittauksessa, joka lopulta vahvistaa tutkimustulokset. (Kananen 2017, 175.) Reliabiliteetti sellaisenaan ei käy laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkasteluun (Peurunka 2015, 100; Ahonen 1994, 130), mutta jos sitä käytetään analyysin ja aineistonkeruun uskottavuuden tarkasteluun, voidaan joitakin reliabiliteetin muotoja soveltaa laadulliseen tutkimukseen (Braun & Clarke 2013, 279). Grönforsin (1982, 175–176) mukaan kun aineiston tulkinnassa ei esiinny ristiriitaisuuksia voidaan sen sanoa olevan reliaabeli. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuksen reliabiliteettia pystytään tarkastelemaan ja arvioimaan haastattelujen merkityssisältöjen ja kuvauskategorioiden vastaavuuteen perustuen (Uljens 1989, 12).

Ahosen (1994, 130) mukaan joitakin tutkimuksen osia on mahdollista uusintaa rinnakkaisluokittelijan avulla. Fenomenografisessa tutkimuksessa alkuperäisen tutkijan tulee selvittää rinnakkaisluokittelijalle luomansa merkityskategoriat ja antaa rinnakkaisluokittelijan luokitella tutkittavien ilmaisut niihin. Myös Martonin (1988, 148) ajattelee, että toistettavuutta ei voida vaatia fenomenografisessa tutkimuksessa siinä tapauksessa, jos sillä tarkoitetaan, että uusintatutkimuksessa arvioijan tulisi löytää itsenäisesti samat kategoriat kuin alkuperäinen tutkija. Jos toistettavuudella tarkoitetaan sitä, että arvioija kykenee löytämään ja tunnistamaan kategoriat alkuperäisen tutkijan ne hänelle kuvaillessa, on silloin Martonin (1988, 148) mukaan mahdollista vaatia toistettavuutta.

Tutkimuksessamme emme ole käyttäneet rinnakkaisluokittelijaa, mutta olemme hyödynneet useamman kuin yhden tutkijan käyttöä tutkimuksessamme, kun olemme toteuttaneet tutkielmamme parityönä. Grönforsin (1982, 175–176) tutkimuksen reliabiliteettia

voidaan tarkistaa myös useamman tutkijan käytöllä. Useamman tutkijan käytöllä, tutkijatriangulaatiossa, voidaan pyrkiä varmistamaan toteutettavan tutkimuksen objektiivisuus. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkittavaa ilmiötä tutkii useampi kuin yksi tutkija. Tutkijatriangulaatio vaatii paljon ja olemme tutkimusta tehdessä keskustelleet ja neuvotelleet omista henkilökohtaisista näkemyksistämme ja havainnoistamme, jotta olemme päässeet yhteisymmärrykseen tutkimukseen liittyvistä asioista, kuten aineiston hankinnasta, luokittelusta, tulkinnasta ja tutkimusraportin kirjoittamisesta (ks. Eskola & Suoranta 1998). Tutkijatriangulaatiossa etuna on se, että useampi tutkija tuo tutkimukseen enemmän näkökulmia ja näin ollen monipuolistaa tutkimusta (Patton 2002, 560; Eskola & Suoranta 1998). Kahden tutkijan toimesta tutkimuskohteen kuvaus voi parantua (Eskola & Suoranta 1998), sillä kukin tutkija tekee omia havaintoja, joita he tuotavat yhteiseen keskusteluun. Triangulaatiolla voidaan vahvistaa laadullisen aineiston oikeellisuutta, kun useampi tutkija analysoi aineistoa yhdessä ja erikseen. Tutkimuksen uskottavuutta ja laatua vahvistaa useamman tutkijan yhteinen ymmärrys tutkimusaineistosta ja analyysistä. (Puusa & Julkunen 2020, 183–184.)

Kanasen (2017, 176) mukaan kaiken luotettavuustarkastelun vaatimus on tutkimuksen riittävä dokumentointi. Perusteellinen kuvaus tutkimusprosessista antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen ja sen toteutuksen luotettavuutta (Ahonen 1994, 131). Kun lukija pystyy tutkimusraportissa näkemään yhteyden tutkimusaineiston ja tulkinnan välillä, lisää se tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa ei keskitytä arvioimaan edustaako tutkimusaineisto todellisuutta, vaan siihen, että aineistoa tulkittu luotettavasti (Uljens 1989, 55). Dokumentoinnin myötä tutkijan tekemät valinnat ja niiden perustelut tulevat esille, joiden myötä voidaan arvioida tutkijan tekemiä valintoja. Näiden valintojen ja ratkaisujen perustelu tutkimusraportissa lisäävät aina tutkijan uskottavuutta. (Kananen 2017, 176.) Olemme tutkimusraportissamme pyrkineet seikkaperäiseen ja riittävään dokumentointiin, jotta tehdyt ratkaisut ovat lukijan arvioitavissa. Lisäksi olemme pyrkineet tuomaan tutkittavien autenttisia ilmauksia tutkimusraporttiimme, joka lisää tutkijoiden tekemien tulkintojen läpinäkyvyyttä ja näin ollen helpottaa lukijan arviointia tutkimusprosessin luotettavuudesta (ks. Ahonen 1994, 131).

## Aineiston riittävyys ja yleistettävyyys

Tutkielman suunnitteluvaiheessa pohdimme, kuinka paljon tarvitsemme tutkimushenkilöitä tutkielmamme toteuttamiseen. Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa yleisin kysymys on se, että minkä kokoinen tutkimusaineiston tulisi olla (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85; Vilka 2015). Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa koolla ei ole väliä ja tutkimusaineiston koosta säätelee laatu, ei määrä (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2009, 86). Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on käyttää tutkimusainestoa ilmiön ymmärtämisessä tai teoreettisen tulkinnan kokoamisessa (Varto 1992, 64). Määrällisessä tutkimuksessa tavoitellaan yleistettävyyttä, kun taas laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä ei tavoitella samalla tavalla (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2013, 85). Laadullisessa tutkimuksessa on enemmin tavoitteena emansipatorinen tiedonintressi eli vanhojen ajatusmallien kyseenalaistaminen ja hermeneuttinen tiedonintressi, jossa ilmiö pyritään selittämään ymmärrettäväksi, jonka myötä ilmiötä voidaan tarkastella eri näkökulmasta (Alasuutari 1994, 206, 209; Vilka 2015). Näiden tavoitteiden toteuttamiseen ei tarvita suurta määrää tutkimusainestoa, jos aineistonanalyysi suoritetaan perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998; Varto 1992, 64; Vilka 2015).

Sama pätee myös fenomenografiseen tutkimukseen: tilastollisen yleistettävyyden sijaan fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitellaan tulosten yleisyyttä. Tulosten yleisyydellä tarkoitetaan sitä, että ”käsityksiä käsitellään teoreettisella, universaalien käsitteiden tasolla”. Lisäksi fenomenografiselle tutkimukselle on ominaista ennemmin pieni kuin suuri tutkimushenkilöiden määrä ja aineistoa pyritään hankkimaan syvyyssuunnassa, eikä niinkään laajalti. (Ahonen 1994, 152.) Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan halutaan ymmärtää, kuvailla tai antaa teoreettinen tulkinta ilmiölle. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole suoranaisesti yhteyttä tutkimuksen onnistumiseen. Ei ole siis tarkkaa määritelmää kuinka laaja aineiston tulisi olla. Aineisto toimii apuna tutkimuksen tekijälle luodessaan tutkittavasta ilmiöstä käsitteellistä ymmärrystä. Tärkeintä laadullisessa tutkimuksessa on luoda aineistosta kestäviä rakenteellisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998.)

Saturaatio on yksi tapa tietää, että onko aineistoa koottu tarpeeksi (Eskola & Suoranta 1998). Saturaatio eli kylläntyminen tarkoittaa sitä, kun aineisto alkaa toistamaan itseään eli tutkittavat eivät tuota tutkimukselle enää olennaisesti tärkeää tietoa. Laadulliselle tutkimukselle saturaation tavoittelu ei kuitenkaan aina sovi. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Laadulliselle tutkimukselle on ominaista keskittyä pieneen määrään aineistoa ja pyrkiä analysoimaan ne hyvin perusteellisesti (Patton 2002, 230; Eskola & Suoranta 2008, 18). Aineiston tieteellisyys kriteerinä on laatu ja käsitteellistämisen kattavuus, eikä aineiston määrä. (Eskola & Suoranta 1998.) Suuri määrä aineistoa voi johtaa pinnallisiin analyysiin, jotka eivät välttämättä laajenna havaintojen soveltamista (Sin 2010, 312–313). Olemme päättäneet luopua tutkielmassamme saturaation tavoittelusta peilaten siihen, mikä on tutkielmamme tarkoitusperä ja millaiset ajalliset resurssit meillä on käytettävissä. Perustelemme valintaamme sillä, että keskitymme aineiston perusteelliseen ja syvälliseen tulkintaan toisinkuin yleistämiseen (ks. Eskola & Suoranta 1998). Perustelemme myös sillä mitä aikaisemmin jo mainitsimme, että laadullisen tutkimuksen onnistuminen ei riipu aineiston koosta (Eskola & Suoranta 1998). Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85) myös toteaa, että aineiston koko ei tule olla opinnäytetyön tärkein kriteeri.

Tiedostamme tutkielman tekijöinä, että tutkielmaan käytettävien resurssien sekä tutkimusaineistomme rajallisuuden vuoksi emme pysty tekemään aineistoista kovin pitkälle vietyjä johtopäätöksiä. Olemme kuitenkin pyrkineet tuomaan esiin tämän kyseisen tutkimusaineiston käsitysten kirjon. Koska fenomenografisessa tutkimuksessa rakennetut kuvaskategoriat muodostuvat pienen ihmisjoukon näkemyksistä, ei voida sanoa, että fenomenografiset kuvaukset muodostaisivat tyhjentävää kuvausta ilmiöstä, jota tutkitaan (Marton & Booth 1997, 123; 125). Emme pysty tutkielmamme avulla selittämään ilmiötä kokonaisuudessaan ja tyhjentävästi, jolloin voimme tyytyä kuvailemaan tutkimusaineiston käsitysten kirjoa, keskittyen samankaltaisuuksiin, eroavaisuuksiin sekä rajatapauksiin.

### **Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimuksen tekijät kohtaavat eettisiä kysymyksiä jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa. Eettiset ohjeet on laadittu sääntelemään tutkimuksen tekijöiden suhdetta tutkitta-

viin ihmisiin. Tutkimuksen eettiset periaatteet vaativat tutkijoita välttämään tutkimusprosessissa tutkittavien vahingoittamista ottamalla huomioon ja kunnioittamalla tutkittavien tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. (Flick 2006, 45.) Tieteellisten taitojen ja tietojen sekä tieteellisesti hyvien toimintatapojen noudattaminen tutkimuksen teossa on edellytys eettisesti hyvälle tutkimukselle (Kuula 2011, 34). Hyvää tieteellistä käytäntöä pyritään edistämään suomalaisen tiedeyhteisön ja tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimassa tutkimuseettisessä ohjeessa hyvästä tieteellisestä käytännöstä (HTK) (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2020).

Hyvään tieteelliseen käytäntöön sisältyy se, että tutkijat noudattavat tiedeyhteisön hyväksymiä toimintatapoja, johon kuuluu rehellisyyttä niin tutkimuksen arvioinnissa sekä tutkimus tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa. Lisäksi hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu se, että tutkijat käyttävät eettisesti kestäviä sekä tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia tutkimus-, tiedonhankinta- ja arviointimenetelmiä. Tähän sisältyy myös tutkijan avoimuus tutkimukseensa liittyvien tuloksien tulkitsemisessa, joka kuuluu tieteelliselle tiedolle ominaista. (Kuula 2011, 34.) Hyvän tieteellisen käytännön mukaisessa toiminnassa tutkija suunnittelee, toteuttaa ja raportoi tutkimuksensa tieteelliselle tiedolle nimettyjen edellytysten vaatimalla tavalla. Lisäksi tutkija kunnioittaa omassa tutkimuksessaan hyvän tieteellisen käytännön mukaan muiden tutkijoiden saavutuksia ja töitä sekä antaa heidän saavutuksilleen heille kuuluvan arvostuksen omassa tutkimuksessaan. (Kuula 2011, 35.)

Eettisiin periaatteisiin sisältyy 1) tutkimushenkilön itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, 2) vahingoittamisen välttäminen ja 3) yksityisyyden ja tietosuojan kunnioittaminen. Ensimmäisen periaatteen tavoitteena on kunnioittaa ihmisen omaa oikeutta päättää, haluaako hän osallistua tutkimukseen. (Kuula 2011, 61.) Toisen periaatteen tavoitteena on estää henkisiä, taloudellisia ja sosiaalisia haittoja (TENK 2020) ja kolmannen periaatteen tavoitteena kunnioittaa tutkittavan yksityisyyttä sekä oikeutta määrittää mitä tietoja tutkittava antaa tutkimuskäyttöön (Kuula 2011, 64). Kolmanteen periaatteeseen sisältyy myös luottamuksellisuus, jonka myötä tutkimukseen osallistujat voivat luottaa tutkijan lupaukseen tutkittavilta kerätyn aineiston käytöstä ja sen käyttötarkoituksesta (Kuula 2011, 89).

Olemme säilyttäneet tutkimusaineistoamme sekä paperiversiona että sähköisenä versiona. Aineistomme paperiversiot ovat lukitussa paikassa, jotka ovat vain tutkijoiden saatavilla ja sähköisesti säilytetty aineisto on salasanalla lukitussa järjestelmässä. Tutkielman hyväksymisen ja siihen sisältyvän oikaisupyyntö mahdollisuusajan jälkeen tuhoamme tutkimusaineistomme asianmukaisesti. Tutkijoina pidimme huolta siitä, että tutkittavien anonymiteetti säilyi koko tutkimuksen ajan. Lähestyimme tutkimushenkilöitä yksityishenkilöinä ja pyysimme heitä vastaamaan kyselyyn. Tieteellisen neuvottelukunnan (2020) mukaan kyselyyn vastaaminen osoittaa tutkimushenkilön suostumuksen osallistua tutkimukseen. Tämän vuoksi meillä ei ollut tarvetta hankkia erillisiä tutkimuslupia tutkimukseemme. Saatekirjeessä (Liite 1) tutkittaville kerrottiin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimuksen tiedottamiseen lukeutuvat tiedot.

## 5 ERITYISOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ETÄERITYISOPETUKSESTA

Tutkimustehtävänäimme oli selvittää, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on etäerityisopetuksen toteutumisesta poikkeusoloissa. Analyysissä muodostui erityisopettajien käsityksien pohjalta neljä erillistä kuvauskategoriaa: 1) etäopetuksen ominaisuudet, 2) etäerityisopetuksen haasteet, 3) etäerityisopetuksen hyödyt ja 4) etäerityisopetuksen kehittäminen. Kuvio 1 havainnollistaa analyysissä muodostuneet kuvauskategoriat ja niiden pohjalta luodun tulosavaruuden. Kuvauskategoriat ilmentävät erityisopettajien erilaisia tapoja ymmärtää etäerityisopetusta ilmiönä ja tulosavaruus kuvastaa kuvaskategorioiden muodostamaa kokonaisuutta sekä niiden välisiä suhteita (vrt. Marton & Booth 1997, 136).



Kuvio 2. Tulosavaruus erityisopettajien käsityksistä etäerityisopetuksesta

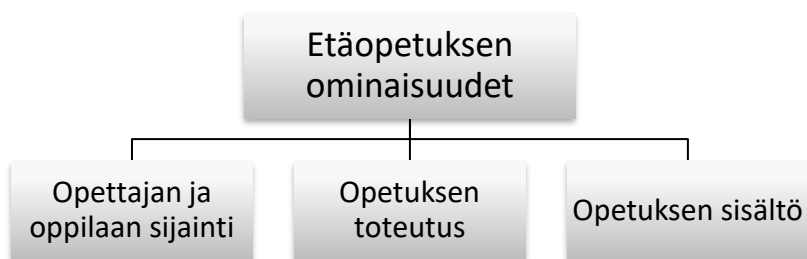
Aineistoista saatujen kuvauskategorioiden avulla pystytään kuvaamaan käsitysten jakautumista ryhmissä. Kuvauskategorioita horisontaalisesti jäsentäessä nousee esille samanarvoiset käsitykset ilmiöstä, kun taas kuvauskategorioita vertikaalisesti jäsentäessä korostuu käsitysten järjestys. Vertikaalisessa kuvauskategoriassa käsitysten järjestys voi olla kypsyystason, ajan, muutoksen tai yleisyysasteen perspektiivistä. Kuvauskategorioille ominaista on hierarkkisuus: ylemmän asteen kategoriat ovat monipuolisempia, kehittyneempiä ja laajempia kategorioita. (Niikko 2003, 38; Rissanen 2006.) Jäsennämme tutkielmassamme kuvauskategoriat horisontaalisesti, koska ajattelemme kuvauskategorioiden sisältämät erityisopettajien käsitykset keskenään samanarvoisiksi, sillä käsitysten väliset erot ovat sisällöllisiä. Fenomenografisen tutkimusotteen yleinen ongelma on esit-

tää samanarvoisia subjektiivisia käsityksiä, mutta tämä voidaan välttää kuvauskategorioiden avulla (Rissanen 2006). Lisäksi kuvauskategorioiden avulla voidaan syventää kuvausten yhteensopivuutta ja tulkintaa (Rissanen 2006).

Seuraavissa alaluvuissa esittelemme jokaisen analyysissä syntyneen kuvauskategorian. Alaluvuissa 5.1–5.4 tarkastelemme tutkielmamme tuloksia tutkimuskysymyksittäin ja syvennymme tulosavaruuden muodostaneisiin kuvauskategorioihin. Etenemme tekstissämme siten, että ensin esittelemme tutkimuskysymyksen sekä siihen vastaavan kuvauskategorian. Sen jälkeen perustelemme tulkintaamme esittelemällä kuvauskategorian muodostaneet alatasen kategoriat ja sidomme alatasen kategoriat aineistoomme erityisopettajien autenttisia ilmauksia hyödyntäen. Erityisopettajat olemme nimenneet kirjainnumeroyhdistelmällä, jossa kirjainyhdistelmä EO tarkoittaa erityisopettajaa ja kirjainyhdistelmän perässä oleva numero identifioi erityisopettajan.

## 5.1 Käsityksiä etäopetuksesta

Tässä alaluvussa esittelemme ensimmäisen alakysymyksemme tulokset, jotka muodostuvat yhdestä tulosavaruudessa esitellystä kuvauskategoriasta sekä sen kolmesta alatasen kategoriasta. Ensimmäisen alakysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on etäopetuksesta. Analyysiprosessissa muodostui kuvauskategoria, joka piti sisällään erityisopettajien käsityksiä etäopetuksesta. Tässä käsityksessä tarkasteltiin etäopetuksen ominaisuuksia, johon sisältyvät opettajan ja oppilaan fyysinen sijainti, opetuksen sisältö sekä opetuksen toteutus. Kuvio 2. havainnollistaa kyseisen kuvauskategorian ja siihen liittyvät alatasenkategoriat. Seuraavaksi esittelemme yksitellen jokaisen alatasenkategorian, jotka ovat muodostaneet ylätasen kategorian sekä tulosavaruudessa esitellyn kuvauskategorian.



Kuvio 3. Erityisopettajien käsitykset etäopetuksen ominaisuuksista



**Opettajan ja oppilaan sijainti** etäopetuksessa korostui erityisopettajien käsityksistä etäopetusta tarkastellessa. Suurin osa erityisopettajista käsittivät etäopetuksen tapahtuvan erilaisten etäyhteyksien avulla ja oppilaat sijaitsevan fyysisesti eri paikassa kuin opettaja itse. Käsitys etäopetuksen ominaisuuksista näkyi aineistossamme suorina viittauksina opettajan ja oppilaan fyysiseen sijaintiin liittyen.

*”Etäopetus on tehtävien tekoa opiskelijan kanssa erilaisilla yhteyksillä, ei lähikontaktina.”*EO9

*”Opettajan antamaa opetusta, jossa kohde (oppilas) on fyysisesti muualla/ toisessa tilassa.”*EO3

*”Etäopetus on koulun ulkopuolella, lähinnä kotona tapahtuvaa opiskelua ja oppimista kouluajan puitteissa. Se pitää sisällään opiskelun lähinnä tietoteknologisten välineiden avulla. – – Etäopetus tapahtuu myös vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välillä esimerkiksi videoyhteyksien avulla.”*EO5

Moni erityisopettaja painotti etäopetuksen tapahtuvan teknologian avulla, muun muassa videoyhteyksillä. Nykypäivänä etäopetus tukeutuu pitkälti teknologiaan, mutta sitä voidaan toteuttaa myös muilla tavoilla. Aiemmassa tutkimuksessa on selvinnyt, että erilaisia ohjelmistoja ja sovelluksia käytetään etäopetuksessa, mutta lisäksi oppikirjojen käyttö painottuu edelleen myös etäopetuksessa (Hurme & Laamanen 2014, 35). Tutkielmas-  
samme selvisi, että erityisopettajat ovat käyttäneet pääsääntöisesti etäyhteyksiä, kuten videoneuvottelua, poikkeusolojen aikana. Lisäksi aineistossamme selvisi, että etäyhteyksien lisäksi eräs erityisopettaja vei tehtäviä oppilaidensa postilaatikkoihin. Erityisopettajien käsityksien pohjalta etäopetusta toteutetaan nykyään pääsääntöisesti etäyhteyksin.

**Opetuksen toteutus** etänä on kehittynyt vuosien varrella. Erityisopettajien käsityksien mukaan etäopetusta toteutetaan erilaisten sovelluksien ja tehtävälustojen kautta. Vastauksista esille nousseita sovelluksia olivat muun muassa Wilma, WhatsApp, Microsoft Teams, Google Meet ja Google Classroom. Näiden lisäksi opetusta toteutettiin puheluiden ja viestien kautta. Opetus ja yhteydenpidon välineet tulivat esiin erityisopettajien vastauksista suorina viittauksina:

*”Yhteys oppilaisiin jotakin kautta, esim. Whatsapp, Meet. Opetus joko videolla, liveyhteydellä tai viesteillä.”*EO11

*”Etäopetus pitää sisällään yhteydenpitoa oppilaisiin ja huoltajiin (esimerkiksi puhelimitse ja Wilman kautta). Oppituntien pitämistä esimerkiksi Teamsin tai Meetsin kautta.”*EO7

Hurmeen ja Laamasen (2014, 3) tutkimuksessa selvisi, että oppilaat käyttivät tablettia tai tietokonetta etäopetuksessa ja lisäksi webkameraa ja mikrofonia. Opetustilanteet järjestettiin Adobe Connectin tai Skypen avulla. (Hurme & Laamanen 2014, 6.) Vuonna 2012 tehdyssä Nummenmaan tutkimuksessa yleisimmät ja käytetyimmät sovellukset etäopetuksessa oli sähköposti, Fronter, Moodle, Opit, Skype, Wilma, Youtube ja Flickr. Vuonna 2020 toteutetussa tutkielmassamme erityisopettajat käyttivät etäopetuksessa sähköposteja, puheluita, viestejä, Wilmaa, WhatsAppia, Microsoft Teamsia, Google oppimisalustaa (Google Meet, Google Classroom ja Google Drive), Pedanettiä ja Zoomia. Nummenmaan (2012) tutkimuksessa sosiaalisen median käyttäminen oli vähäistä, mutta meidän tutkielmassamme nousi esiin päivittäisiksi yhteydenpitovälineiksi WhatsApp ja Zoom, jotka ovat sosiaalisen median työkaluja. Erityisopettajien käsityksistä nousi esille oppilaisiin pidettävän yhteydenpidon määrän vaihtelu, sillä toisilla yhteydenpito oppilaisiin oli tiiviimpää kuin toisilla.

*”Noin viikoittain.”* EO9

*”Joka päivä ja joka tunti.”* EO6

**Opetuksen sisältö** etäopetuksessa ei ole ainoastaan oppikirjojen tehtävien tekemistä. Erityisopettajien käsityksien mukaan etäopetukseen kuuluu tehtävien antaminen ja tarkastaminen, mutta lisäksi moni erityisopettaja kuitenkin korosti vastauksissaan, että etäopetukseen kuuluu muutakin, kuten kasvatus, ohjaus sekä tuki:

*”Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus, katsekontakti, keskustelu ovat osa opetusta. Etäopetus ei ole tehtävien tekemistä ja niiden tarkastamista.”* EO1

*”Kuulumiset, voinninkysely, kuunteleminen, ongelmat opinnoissa, muut ongelmat, tekninen tuki, auttaminen tehtävissä, teorian ja kokeeseen kertaaminen, tsemppaamista, muistuttamista, kuuntelemista, omantoiminnan tukemista.”* EO8

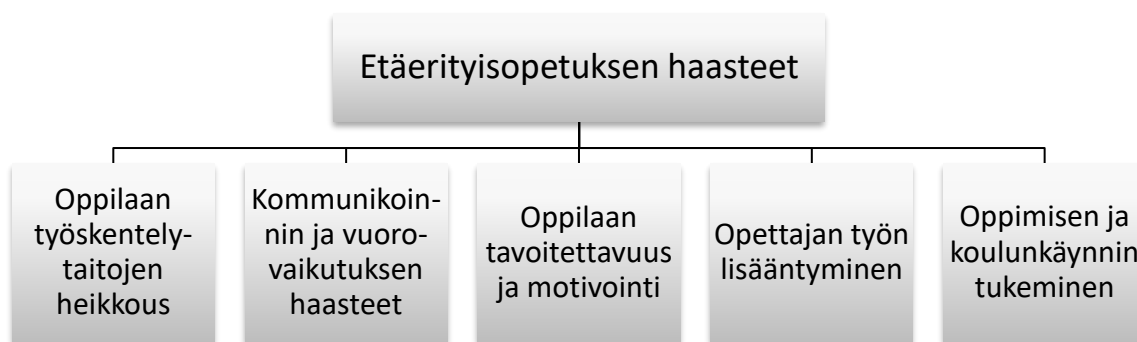
*”Sisältää opetusta ja ohjausta sekä kasvatusta (myös oppilashuoltoa).”* EO3

Erityisopettajien käsityksiä tarkastellessa voidaan huomata, että heidän käsityksiensä mukaan etäopetukseen kuuluu monia lähiopetuksestakin tuttuja asioita ja toimintoja. Myös Nummenmaan (2012, 6) tutkimuksessa opettajat korostivat etäopetuksessa vuorovaikutuksen rinnalla aktivointia, ohjausta, palautteen antamista ja motivointia. Tutkielmamme vastauksista nousi esiin, että erityisopettajat näkevät, että etäopetus on enemmän kuin vain tehtävien tekemistä ja tarkistamista. Keeganin (1996, 93,99) mukaan etäopetuksessa

eristyneelle etäoppilaalle ei riitäkään ainoastaan oppikirjamainen tehtävänanto, vaan oppilaan tulisi saada opettajalta kannustavaa, yksilöllistä ja oppimisvaikeuksia ennakoivaa ohjausta.

## 5.2 Käsitteitä etäerityisopetuksen haasteista

Toisen alakysymyksen tarkoituksena oli selvittää mitä haasteita etäerityisopetuksessa on erityisopettajien käsityksien mukaan. Toinen analyysissä muodostunut kuvauskategoria erityisopettajien käsityksien pohjalta oli etäerityisopetuksen haasteet, joka piti sisällään oppilaan työskentelytaitojen heikkoudet, kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen haasteet, oppilaan tavoitettavuuden ja motivoinnin, opettajan työn lisääntymisen, oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen. Tämä kuvauskategoria oli laajin ja korostui aineistosta selkeästi. Kuvio 3 havainnollistaa etäerityisopetuksen haasteet ja siihen sisältyvät alatason kategoriat, jotka ovat muodostuneet erityisopettajien käsitysten pohjalta. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin kyseisen kuvauskategorian muodostaneet alatason kategoriat.



Kuvio 4. Erityisopettajien käsitykset etäerityisopetuksen haasteista

**Oppilaan työskentelytaitojen heikkous** oli yksi etäerityisopetuksen toteutumisen haasteista. Oppilaiden taitojen puute näkyi varsinkin tieto- ja viestintätekniikan hallitsemisessa, omatoimisuudessa sekä itseohjautuvuudessa. Itseohjautuvuus oppimisessa sekä tietekniset välineet etäopetuksessa nähtiin perusopetuksen haasteeksi myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVIN) keväällä poikkeusolojen aikaan teettämässä kyselyssä (KARVI 2020). Samassa kyselyssä selvisi, että itseohjautuvuuden puute on yksi tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävä tekijä poikkeuksellisissa opetusjärjestel-

lyissä, eli etäopetuksessa poikkeusolojen aikaan (KARVI 2020). Erityisopettajien käsityksien mukaan oppilaan puutteelliset työskentelytaidot hankaloittivat merkittävästi opettajan työtä ja opetuksen sujuvuutta. Lisäksi erityisopettajat näkivät etäerityisopetuksen haasteena sen, että oppilaat eivät osanneet pyytää apua. Tällöin tuen antaminen vaikeutui, kun opettaja ei välttämättä tiennyt oppilaan avun tarpeesta. Edellä mainitut haasteet näkyivät aineistossa monina autenttisina ilmaisuina:

*”Haasteita luo myös se, jos oppilaat eivät ole tottuneet käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa koulutöihin - esimerkiksi kirjautumisen Wilmaan ja koulun sähköpostiin voivat aiheuttaa vaikeuksia.”* EO7

*”Oppilaiden alhaiset omatoimisuustaidot (mm. oikean kirjan löytäminen). Oppilaiden saaminen oppitunneille ajoissa (varsinkin alun haasteena).”* EO2

*”Osalla oppilaista on suuria haasteita itseohjautuvuudessa, jonka johdosta etäopiskelu ei heille sopinut tai opetuksen seuraaminen ruudun kautta oli haastavaa ja tämä haastaa merkittävästi myös opettajaa.”* EO5

*”Haastavinta on se, kun oppilaat eivät ota itse yhteyttä tai pyydä apua.”* EO11

Opettajien kokemuksia on aiemmin tutkittu etäopetukseen liittyen, jolloin on ilmennyt, että opettajat kokivat opiskelijoiden itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen verkkokurssilla liittyvän epäluottamusta (Nevgi & Rouvinen 2005, 86). Aiemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet, että etäopetus korostaa oppilaan itseohjautuvuutta. Omaa opiskeluaan suunnittelemaan kykenevät ja itseohjautuvat oppilaat hyötyvät enemmän verkkoympäristöissä opiskelusta verrattuna oppilaisiin, jotka eivät ole itseohjautuvaisia. (Rönkä 1997, 7; Järvelä & Salovaara 2004, 233.) Tavoitetietoiset, sosiaalisesti taitavat ja autonomiset ihmiset nähdään sopeutuvan parhaiten työelämän ja koulutuksen muuttuviin toimintaympäristöihin, sillä he kykenevät säätelemään omia sisäisiä tilojaan sekä ohjaamaan toimintojaan joustavasti suhteessa ympäristön vaatimuksiin ja asetettuihin tavoitteisiin (Vauras ym. 2006, 251). Karvin (2020) kyselytulosten mukaan kaikilla koulutusasteilla tulisi kehittää oppilaiden itseohjautuvuuden valmiuksia.

**Kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen haasteet** nousivat esille aineistostamme etäerityisopetuksen haasteita tarkastellessa. Kommunikoinnin haasteisiin lukeutui niin heikko suomen kielen osaaminen, lukutaidottomuus sekä puhetta tukevien tai korvaavien kommunikointimenetelmien käytön tuomat haasteet. Etänä toteutettu erityisopetus vähensi suomi toisena kielenä -oppilaiden mahdollisuutta kuulla ja puhua suomea päivittäin.

Myös Karvin (2020) tuloksista ilmeni, että kielivähemmistöihin kuuluvilla sekä erityistä tukea tarvitsevat oppilailla on ollut suurimpia vaikeuksia yhdenvertaisuuden toteutumisessa lähiopetuksen puuttuessa. Tutkimuksemme tulosten mukaan etenkin S2-oppilaiden kanssa tuli väärinymmärryksiä, sillä oppilaat eivät ymmärtäneet tehtävänantoa. Etäopetuksen vuoksi koulun tuki S2 -oppilaiden tukemiseen vähentyi ja lisäksi oppilaat eivät välttämättä saaneet kotoa tarvittavaa tukea koulunkäyntiin.

*”Osalla oppilaista on kotikielenä muu kuin suomi, joten ohjeiden ja tuen antaminen pelkästään suullisesti oli vaikeaa - tuli jonkin verran väärinymmärryksiä.”* EO7

*”Haasteeksi on noussut erityisesti perheet ja oppilaat, joiden kotona ei suomea puhuta. Näiden oppilaiden suomen kielen puhuminen on jäänyt melko vähäiseksi ja kotona annettava tuki tehtävien tekoon on voinut olla ymmärrettävistä syistä hyvin vähäistä. Nämä oppilaat olisivat voineet tarvita tukea melkeinpä kaikissa tehtävissä ja oppiaineissa enemmän kuin mitä itselläni oli resurssia antaa.”* EO2

Lisäksi kommunikoinnin haasteeksi etäerityisopetuksessa nousi lukutaidottomuus, puhetta tukevien tai korvaavien kommunikointimenetelmien käyttö. Erityisopettajien käsityksien mukaan opetuksen toteutuminen vaikeutuu, kun oppilas ei ymmärrä opettajan antamaa ohjeistusta.

*”Perheet, joissa ei ole lukutaitoa”*EO2

*”Haasteena on ne oppilaat, jotka käyttävät esim. puhetta tukevia kommunikointimenetelmiä.”* EO1

*”Lisäksi kielen haasteet vaikeuttavat opetuksen toteuttamista - kun ei ymmärrä annettuja ohjeita (luettu, saneltu ja kuvattu ohje).”*EO7

Vuorovaikutuksen haasteisiin lukeutui läsnäolon vaikeus sekä oppilaan tunne- ja viireystilan välittyminen ruudun kautta. Etäerityisopetus vaikeutti oppilaiden tunne- ja viireystilan näkymistä erityisopettajille, sillä erityisopettajat eivät pystyneet näkemään etäältä oppilaan kehon kieltä ja tuntemuksien kirjoa. Erityisopettajien käsityksien mukaan oppilaiden tuntemukset ja tunteet eivät välittyneet etäältä ja toisinaan erityisopettajat joutuivat pohtimaan ovatko asiat niin hyvin kuin oppilas sanoo. Erityisopettajat toivat aineistossa selvästi esille oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin sekä tunne- ja viireystilan seuraimisen vaikeuden:

*”Päivän tilannetta, viireystilaa, tunnetilaa, motivaatiota ei näe etäyhteyden kautta niin hyvin kuin lähiopetuksessa.”* EO4

*"Haastavaa, kun silloin, kun ei aina tiedä, onko asiat niin kuin oppilas sanoo, esim. kaikki hyvin ... onko?"* EO8

*"Opettaminen oli helpohkoa, mutta oppilaan reaktioiden tunnistaminen ja fiilisten lukeminen vaikeampaa."* EO3

Lisäksi osa erityisopettajista mainitsi, että he eivät osanneet olla riittävän läsnä oppilailleen etäyhteyksillä: *"Haastavinta oli osata olla tarpeeksi läsnä erityisoppilaille"* (EO7). Nevgin ja Tirrin (2000, 40) tutkimuksen tulokset osoittavat, että muiden oppilaiden sekä opettajan kasvottomuus ja vuorovaikutuksen puute aiheuttaa etäoppilaalle eristyneisyyden tunnetta. Erityisopettajat tunnistivat läsnäolon merkityksen etäopetuksessa, mutta läsnäolo koettiin haastavaksi.

Aiemmissa tutkimuksissa on saatu sekä eriäviä että samankaltaisia tuloksia vuorovaikutuksesta. Nevgin ja Rouvisen (2005, 84) tutkimuksessa opettajat raportoivat, että vuorovaikutus oli verkko-opetuksessa toimivaa ja hyvä vuorovaikutus koettiin myönteisenä osana verkko-opetusta. Lisäksi Nevgin ja Tirrin (2003, 237) tutkimuksessa tuli täysin päinvastainen tutkimustulos verrattuna omaan tutkimukseemme, sillä heidän tutkimuksessaan opettajat kokivat verkko-opetuksen tuovan paremmat mahdollisuudet vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa verrattuna lähiopetukseen. Myös Nummenmaan (2012, 11) tutkimuksen mukaan onnistunut etäopetus opettajien mielestä sisälsi hyvää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Tutkimuksessamme saatiin kuitenkin osittain samankaltaisia tuloksia Nummenmaan (2012) tutkimuksessa kanssa, sillä vaikka vuorovaikutus nähtiin tärkeänä osana etäopetusta, nähtiin sen toteutuminen etäopetuksessa ongelmana ja se nousikin tutkimuksessa suurimmaksi haasteeksi (Nummenmaa 2012, 14). Myös Karvin poikkeusolojen aikaan keväällä 2020 teettämän kyselyn mukaan opetus- ja ohjaushenkilöstö kokivat vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa vaikeimmaksi.

**Oppilaan tavoitettavuus ja motivointi** ei ollut ongelmatonta etäerityisopetuksessa. Erityisopettajien käsityksien mukaan yhteydenpito oppilaisiin oli vaikeaa. Tavoitettavuuden takia erityisopettajat kertoivat motivoinnin sekä oppimisen seuraamisen olevan haasteellista. Nevgin ja Rouvisen (2005, 86) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat kokivat verkko-opetuksessa epäonnistumisen tunnetta juuri oppilaiden passiivisuuden sekä sitoutumattomuuden takia. Opettajat kokivat epäonnistumisen tunteita silloin kun opiskelijat

eivät tulleet mukaan tai osallistuneet verkkokeskusteluihin aktiivisesti. (Nevgi & Rouvinen 2005, 86.) Tutkielmassamme erityisopettajat kuvasivat oppilaan tavoittamattomuutta selkeästi ja usein ja se nähtiinkin isona haasteena etäerityisopetuksessa:

*”Oppilaiden tavoitettavuus on kärsinyt. – – En ole aina onnistunut saaman yhteyttä.”* EO10

*”Osaa oppilaista oli mahdotonta tavoittaa ja suorituksia miltei mahdotonta saada, mikä herätti huolta oppilaan yleisestä arkirytmistä, oppimisesta ja jaksamisesta*  
EO5

Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) keväällä 2020 perusopetuksen ja toisen asteen opettajille teettämään kyselyyn vastasi 5500 opettajaa ja kyselyssä selvisi, että valtaosa oppilaista tavoitetaan etäopetuksen ja poikkeusolojen aikana. Kuitenkin 7/10 opettajasta kertoi, että heillä on opetuksessaan yksittäisiä oppilaita, joita he eivät tavoita tai tavoitettavuus on epäsäännöllistä etävälinein. Tutkielmassamme oppilaiden tavoittamattomuus korostui merkittävästi erityisopettajien käsityksistä, joka voi johtua siitä, että usein erityisopettajilla on enemmän tavoitettavanaan oppilailta, joilla on pulmia oppimisen ja koulunkäynnin kanssa.

Tavoitettavuuden ongelmaan usein yhdistettiin myös oppilaiden motivointi, joka nähtiin suurena haasteena etäerityisopetuksessa. Oppilaita oli vaikea saada motivoitumaan opetukseen samalla tavalla kuin lähiopetuksessa. Osa erityisopettajista kertoivat motivoinnin olevan haastavaa, kun oppilas ei herännyt aamuisin tai ei pystynyt tavoittamaan häntä. Motivoinnin haasteet näkyvät suorina lainauksina erityisopettajien vastauksista.

*”Haastavinta lähinnä aika ajoin tavoittaa oppilaat, saada heidät motivoitumaan ja seurata oppimisen kehitystä. – – Ennen kaikkea niiden oppilaiden opettaminen ja motivointi on ollut haastavaa, jotka suhtautuvat kielteisesti koulunkäyntiin ja jotka tarvitsevat selkeän ja strukturoidun ympäristön ja arkirytmisen elämänsä. Heidän kannaltansa tällainen työskentelymuoto ei sovi ollenkaan kuten ei myöskään niiden, joilla on haasteita oman toiminnanohjauksessa.”* EO5

Pitkäaikaissairaiden lasten tutkimuksessa (Hurme & Laamanen 2014, 20) kävi ilmi, että etäopetuksessa käytettävät resurssit ovat rajalliset. Tämä näkyi itsenäisenä opiskeluna, mikä voi turhauttaa oppilasta ja josta voi seurata motivaation laskua, jolloin oppiminen ei etene (Hurme & Laamanen 2014, 20). Erityisopettajien käsityksiä tarkastellessa motivointi nousi selkeästi koetuksi haasteeksi, mutta varsinaista syytä motivaation puutteelle emme saaneet erityisopettajien vastauksista. Hurmeen ja Laamasen (2014, 20) tutkimuk-

sen myötä voimme pohtia, voivatko motivaation ongelmat juuri liittyä resurssien rajallisuuteen ja itsenäisen työskentelyn suureen määrään. Myös Karvin (2020) keväältä 2020 saatujen tuloksien mukaan poikkeusolojen aikaan etäopetuksessa ei ollut saatavilla riittävästi tukea.

**Opettajan työn lisääntyminen** nousi esille erityisopettajien käsityksiä tutkittaessa. Etäerityisopetusjakson aikana opettajan työ lisääntyi huomattavasti erityisopettajien käsityksien mukaan. Vastauksista korostui suunnittelutyön lisääntyminen, erilaisten ilmoitusten tekeminen, työpäivän pidentyminen sekä tekniikan ja uusien tietoteknisten taitojen opettaminen nopealla aikataululla. Vuonna 1994–1997 toteutetussa Kilpisjärvi-projektissa todettiin myös, että etäopetuksena järjestetyt oppituntien suunnittelu oli aikaa vievää sekä haastavaa (Kronlund 1996, 94; 98–99). Myös Hurmeen ja Laamasen (2014, 25) tutkimuksessa selvisi, että verkko-opetustunnit vaativat aikataulutusta ja suunnittelua. Lisäksi Nevgin ja Rouvisen (2005, 86) tutkimuksessa ilmeni, että verkko-opetuksessa epäonnistumisen kokemuksia opettajat kokivat juuri opetukseen valmisteluun ja suunnitteluun liittyvissä puutteissa ja heikkouksissa. Näihin puutteisiin sekä heikkouksiin liittyi pedagogisten- sekä verkkopedagogisten taitojen puute, jonka myötä koettiin epäonnistumisia verkko-opetuksessa (Nevgi & Rouvinen 2005, 86). Erityisopettajat kuvasivat suoraan ja selkeästi työhön kuluvan ajan lisääntymistä:

*”Haastavaa oli ottaa käyttöön tekniikka lyhyessä ajassa. Suunnitteluun meni paljon enemmän aikaa kuin lähiopetuksessa – – Kaiken kaikkiaan päivät tuntuivat pitemmiltä ja raskaammilta.” EO4*

*”Työn määrä kasvoi myös muun muassa erilaisten ilmoitusten tekemisessä, lomakkeiden täyttämässä ja oppilaspalavereissa. Lähinnä nämä ilmoitukset ja lomakkeet liittyvät niihin oppilaisiin, joista oli huoli ja joita ei tavoitettu riittävästi.” EO5*

Keväällä 2020 Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) teettämän kyselyn perusteella poikkeusolot ovat lisänneet työaikaa, eikä etäopetuksen sujuvuus ole kehittynyt itsestään. Eriyisesti opettajien työn kuormitusta ovat lisänneet opetuksen suunnittelu, uusien välineiden käytön nopea omaksuminen, oppilaille annettavan kirjallisen palautteen määrä ja vanhempien ja oppilaiden kanssa toteutettava viestintä, jota on ollut paljon etäopetuksen aikana. (OAJ 2020.) Lisääntyneen suunnittelutyön ja muun työn lisäksi, tutkielmassamme selvisi, että osa erityisopettajista toimi poikkeusolojen aikaan sekä lähi- että etäopettajana. Tämä työnkuvan muutos koettiin myös raskaaksi ja haastavaksi.



*”Haasteeksi koin myös sen, että osa oppilaista oli lähiopetuksessa ja osa etänä.”* EO2

*”Siis kun teki molempia yhtä aikaa, ei työaika riittänyt mitenkään.”* EO3

**Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen** nähtiin haasteena etäerityisopetusjakson aikana. Oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen haasteisiin lukeutui oppimisen seuraamisen vaikeus, perheiden haasteet, muun muassa perheiden antama tuki oppilaan koulunkäyntiin, resurssien puute ja opetuksen mekaanisuus. Erityisopettajat näkivät vaikeana seurata oppilaan koulutyöskentelyä etäältä. Oli haastavaa tietää kirjaako oppilas tehtävänsä oikein tai kirjaako ne kenties joku muu. Erityisopettajat eivät olleet tietoisia siitä seuraako kukaan kotona oppilaan oppimisen edistymistä. Osalla perheistä saattoi olla haasteita saada oppilasta osallistumaan etäerityisopetukseen sekä tuki saattoi jäädä vähemmälle. Ilmauksista nousi myös näkemys siitä, kuinka koulu saattaa olla ainut turvallinen ympäristö, missä on selkeä päiväjärjestys ja struktuuri.

*”— asiat, joita ei heti pääse näkemään, kirjaako oppilas ne oikein — jotkut lapset eivät saa tarvitsemaansa tukea vanhemmilta ja jotkut vanhemmat eivät saa lapsiaan ylös aamulla ja käymään koulua 9-15”* EO8

*”Osassa perheissä ollaan niin kunnianhimoisia, että oli välillä vaikeaa tietää, oliko oppilas itse onnistunut tekemään tehtävät niin hyvin, vai oliko huoltaja auttanut/tarkistanut/tehnyt tehtävät (ei saanut siis tietoa siitä, mikä oli vaikein kohta).”* EO7

*”Kun oppilaan tulee kantaa entistä enemmän vastuuta omasta työskentelystä eikä kukaan ole samalla tavalla perään katsomassa kotona kuin koulussa, voi tulla esiin yllättäviäkin haasteita. — Koulu on osalle oppilaista se turvapaikka, jossa on selkeä päiväjärjestys ja struktuuri, mitä välttämättä kotona ei ole.”* EO5

Kilpisjärvi-projektissa huomattiin, että oppilaille, joilla oli pysyvä oppimisvaikeus, videoneuvottelutilanteet olivat haastavia. Oppilaat tarvitsivat videoneuvottelutilanteisiin tukea lähiohjauksesta, joko lähiopettajan tai tukihenkilön toimesta. (Rönkä 1997, 12.) Keväällä 2020 oppilailla ei ollut mahdollisuutta lähiohjaukseen, sillä etäopetus suoritettiin kotoa käsin. Osa oppilaista työskenteli itsenäisesti vanhempien ollessa töissä. Joissakin tapauksissa vanhemmat saattoivat olla kotona, mutta kaikilla ei ole ollut tietoja ja taitoja, joita he olisivat tarvinneet lapsensa auttamiseen koulutehtävissä. Kilpisjärvi-projektissa todettiin, että etäopetuksessa opettajan rooli korostuu oppilaiden oppimisen edistämässä (Rönkä 1997, 12). Opettajan tuki, ohjaus sekä motivointi ovat tärkeitä, kun oppilas kehittää taitojaan oman toiminnan suunnittelussa, hallitsemisessa ja arvioimisessa. (Rönkä 1997, 12.)

Karvin (2020) teettämän kyselyn tuloksien mukaan etäopetusjakson aikana korostui jo lähiopetuksessa olevat haasteet, kuten oppilas- ja opiskelijahuollon saatavuus. Tukea ei ollut riittävästi tarjolla, kun oppimisen tuen merkitys kasvoi poikkeusolojen aikana. Lisäksi yksilöllinen tuki koettiin haasteeksi ja sen toteuttaminen opettajien mukaan on ollut vaikeaa (Karvi 2020.) Tutkimuksemme erityisopettajien käsityksistä ilmeni, että pääosin yksilöllistä tukea oli helppo antaa, mutta osa erityisopettajista mainitsi tuen riittämättömyyden olevan läsnä, joka liitettiin usein resurssien puutteeseen:

*”haastavaa (etäopetuksessa), kuten lähiopetuksessakin, että avuntarvitsijoita on enemmän kuin resursseja”* EO4

Etäerityisopetuksen mekaanisuus oli yksi etäerityisopetuksen haasteista erityisopettajien käsityksien mukaan. Erityisopettajien käsityksien mukaan etäopetuksesta puuttuu toiminnallisuus sekä pelillisuus verraten lähiopetukseen. Joidenkin aineiden opettaminen hankaloitui, koska oppilaalla ei ollut tarvittavia havaintovälineitä käytettävissä kotona. Mekaanisuus toimii yhtenä oppimisen tukemisen keinona opetuksessa, joten tämän puuttuminen toi haasteita erityisopettajille opetuksen toteuttamiseen. Etäerityisopetuksen mekaanisuus ilmeni suorina ilmaisuina erityisopettajien vastauksissa:

*”Opettaminen tietyissä aineissa, esimerkiksi matematiikassa oli hieman haastavampaa, kun konkretia ja erilaiset havaintovälineet oli pois käytöstä tai joita käytettiin ruudun välityksellä. Mikä taas ei ole sama asia kuin että oppilas harjoittelee niillä itse.”* EO5

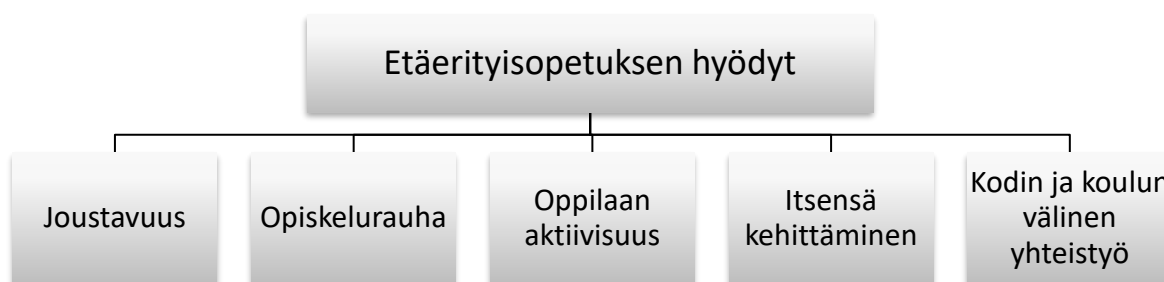
*”Myös opetuksen toiminnallisuus on hieman kärsinyt, kotona ei ole sitä pelien ja leikkien repertuaaria mikä luokassa on”* EO1

Aiemmin on todettu, että oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia, tarvitsee välineitä oppimisen tueksi (Mäkihonko, Hakkarainen & Holopainen 2017). Poikkeusolojen aikaan kaikilla oppilailla ei ollut mahdollisuutta käyttää oppimisen tukena pelejä, leikkejä tai havaintovälineitä, jonka takia oppituntien toiminnallisuus heikkeni erityisopettajien käsityksien mukaan.

### 5.3 Käsityksiä etäerityisopetuksen hyödyistä

Kolmannen alakysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mitä etuja etäerityisopetukseen liittyy erityisopettajien käsitysten mukaan. Kolmas analyysistä muodostunut kuvauskategoria oli etäerityisopetuksen hyödyt. Erityisopetuksen hyötyihin sisältyi erityisopettajien

käsityksien mukaan joustavuus, opiskelurauha, oppilaan aktiivisuus, itsensä kehittäminen sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö.



Kuvio 5. Erityisopettajien käsitykset etäerityisopetuksen hyödyistä

**Joustavuus** oli yksi etäerityisopetuksen hyödyistä. Erityisopettajien käsityksien mukaan teknologia loi erilaisia mahdollisuuksia opettajan työhön. Erityisopettajien käsityksien mukaan videoyhteydet mahdollistivat paremmin henkilökohtaisen tuen toteutumisen sekä palautteen antamisen. Erityisopettajat mainitsivat, että yhdellä oppitunnilla pystyi tukemaan useampaa oppilasta henkilökohtaisesti ja oppilaat myös saivat enemmän palautetta etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa. Myös Mikkolan (2020, 45) opettajille teettämässä kyselyssä kävi ilmi, että etäopetus on helpottanut palautteen antamista. Aiemmissa tutkimuksissa etäopetus on koettu tasa-arvoisemmaksi kuin lähiopetus, sillä opettajat ovat kokeneet, että lähiopetuksessa usein enemmän tilaa ja huomiota saavat aktiiviset ja vilkkaat oppilaat. (Nevgi & Tirri 2003, 137.)

*”Etäopetuksessa on ehkä ollut jopa helpompaa antaa henkilökohtaista tukea tunnin aikana, koska oppilaani ovat olleet omien linkkiensä takana. Minulla voi olla samalla tunnilla esim. englantia ja matematiikkaa, joten mikrofonin käyttämisellä olen päässyt oppilaalta toiselle ja toisten ohjaaminen ja opetus ei ole häirinnyt toisten työskentelyä.” EO6*

*”Ainakin henkilökohtaista palautetta on nyt saanut jokainen oppilas enemmän kuin koululuokassa.” EO11*

Lisäksi etäerityisopetukseen liitettävän joustavuuden hyötynä nähtiin se, että aikaa ei kulunut työmatkoihin eikä välituntivalvontoihin. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa positiiviseksi hyödyksi on noussut etäopetuksen joustavuus (Nevgi & Rouvinen 2005, 81; 84). Tellan, Vahtivuoren, Vuorenon, Wagerin ja Oksasen (2001, 36) mukaan verkko-opetus voi vapauttaa opettajan lähiopetuksen paikka- ja aikasidonnaisuudesta, mutta se ei automaattisesti tarkoita, että opettajalla olisi enemmän aikaa. Verkko-opetus voi viedä

enemmän aikaa kuin perinteinen lähiopetus ja ohjaus, sillä se vaatii paljon kirjoittamista ja näin ollen sitoo opettajat tietokoneen äärelle. Tuloksissamme ilmeni samankaltaisia käsityksiä, sillä aiemmin mainittu opettajan työn lisääntyminen koettiin yhtenä etäerityisopetuksen haasteena, mutta silti vapautus osasta tehtävistä nähtiin hyödylliseksi. Erityisopettajat toivat omia käsityksiään ilmi teknologian antamista mahdollisuuksista seuraavalaisesti:

*” – olen pystynyt hoitamaan yhden tunnin aikana nyt useampia oppilaita, joka ei olisi välttämättä mahdollista koulussa lähiopetuksessa.”* EO11

*”Toisaalta koulumatkoihin ja välituntivalvontoihin yms. ei mennyt aikaa.”* EO4

**Opiskelurauha** koettiin etäerityisopetuksen eduksi. Vauraksen, Kinnusen ja Salosen (2006, 253) mukaan verkkoympäristön myötä oppilaalla on mahdollista toimia ilman välitöntä suorituspainetta sekä häpeäntunnetta, joka voi syntyä epäonnistumisen takia. Lisäksi se mahdollistaa rauhallisen, omatahtisen ajatusten ja viestien rakentamisen (Vauras ym. 2006, 253). Myös meidän tuloksistamme nousi erityisopettajien käsitys, jonka mukaan etäopetus mahdollisti oppilaille rauhallisen työskentely- ja oppimisympäristön, joka nähtiin hyvänä asiana oppimisen edistämisen kannalta. Erityisopettajat kokivat, että oppilaat saivat tehdä tehtäviään rauhassa, omassa tahdissa sekä pitää taukoja halutessaan.

*”Jotkut oppilaat ovat keskittyneet ja onnistuneet opinnoissaan paremmin kotona työskennellessään.”* EO11

*”Yllättynyt olen, että jotkut oppilaat ovat nauttineet, kun saavat rauhassa opiskella kenenkään häiritsemättä”* EO8

*”Oppilaat tykkäsivät siitä, että osan tehtävistä sai tehdä omaan tahtiin ja pitää taukoja kotona. – Osa oppilaista hyötyi siitä, että sai tehdä kotona ja omassa rauhassa tehtäviä.”* EO7

**Oppilaan aktiivisuus** nähtiin vaikuttavana tekijänä etäerityisopetuksen onnistumisessa ja toteutumisessa. Etäerityisopetuksen yhdeksi suureksi positiiviseksi huomioksi nousi oppilaiden oma aktiivisuus sekä etäopiskeluun tarvittavien taitojen nopea omaksuminen. Myös Kilpisjärvi-projektissa huomattiin, että etäopiskelu perustuu onnistuessaan aktiivisuuteen ja vastuullisuuteen (Rönkä 1997, 6). Erityisopettajien käsityksien mukaan oppilailla oli positiivinen asenne etäopetukseen ja osa oppilaista suoriutuikin paremmin opinnoissaan etäopetusjakson aikana. Erityisopettajat myös näkivät onnistumisena sen, että

oppilaat omaksuivat nopeasti etäopetuksen liittyvän teknologian. Sekä Nevgin ja Rouvisen (2005) että Nevgin ja Tirrin (2003) tutkimuksessa opettajat raportoivat, että verkko-kurssin onnistumisen mahdollistivat motivoituneet ja aktiiviset opiskelijat. Oppilaiden innokkuus, motivoituneisuus sekä aktiivisuus nousi esiin positiivisena asiana (Nevgi & Rouvinen 2005, 81; 84).

*”Osa oppilaista myös on yllättänyt positiivisesti omalla aktiivisuudellaan, kun on saanut olla kotona etäopetuksessa. – Onnistumisen kokemus on ollut se, että myös vaativan erityisen tuen oppilaat ovat nopeasti omaksuneet etäopetuksen.”* EO1

*”Muutamat oppilaat, joilla on ollut vaikeuksia lähiopetuksessa lukuvuoden aikana ovat kunnostautuneet etäopetuksen aikana.”* EO10

**Itsensä kehittäminen** opettajien näkökulmasta nähtiin etäerityisopetuksen etuna. Erityisopettajien käsityksien mukaan etäopetuksen myötä otetun digiloikan tuomien omien tietojen ja taitojen kehittäminen nähtiin hyvänä asiana. Aiemmin opettajien kokemuksia tarkastellessa on tullut ilmi, että teknologia käyttäminen opetuksessa aiheuttaa toisinaan turhautuneisuutta ja osa opettajista kokee sen käytön ahdistavana (Järvelä, Häkkinen & Lehtinen 2006, 9). Tutkielmassamme erityisopettajien käsityksiä tarkastellessa tämän suuntaisia tutkimustuloksia ei ilmennyt, vaan päinvastoin, erityisopettajat kokivat teknologian käyttämisen ja oman ammatillisuuden kehittämisenä yhtenä etäerityisopetuksen hyötynä. Itsensä kehittäminen etäopetuksen hyötynä näkyy suorina lainauksina tutkimushenkilöiltä:

*”Itselleni tämä on myös ollut iso digiloikka ja asettanut omalle opettajuudelle myös uutta mukavaa pöhinää.”* EO1

*”Löysin uusia ja innovatiivisia työskentelyalustoja ja loin oppitunneille tehtäviä, jotka olivat oppilaille mielekkäitä ja onnistuivat tehdä yhdessä tietokoneen välityksellä.”* EO2

**Kodin ja koulun välinen yhteistyö** nähtiin onnistuneen etäopetusjakson aikana. Aiempien tutkimuksien mukaan huoltajilta verkko-opetus vaatii opettajien mielestä aktiivisuutta, lapsen tukemista ja rohkaisemista, sitoutumista sekä välillä myös tukihenkilönä olemista. (Hurme & Laamanen 2014, 25.) Myös meidän tutkielmassamme erityisopettajat korostivat huoltajien osuutta sekä yhteistyön tärkeyttä. Huoltajat tekivät vahvaa yhteistyötä opettajien kanssa etäopetuksen jakson ajan. Etäopetusjakso on erityisopettajien käsityksien mukaan lisännyt yhteydenpitoa huoltajiin.

*”Osan kanssa tosi hyvin, kun huoltajat ovat olleet aktiivisesti mukana. – – Yllättävää oli, että niinkin paljon voidaan toteuttaa poikkeusolojen aikana, mutta vaatiihan se kodeilta, huoltajilta todella paljon.” EO4*

*”Oppilaiden kanssa yhteydenpito onnistui hyvin. Myös huoltajien kanssa tuli oltua enemmän yhteydessä.” EO7*

*”– – perheiden kanssa tehty yhteistyö on lisääntynyt.” EO2*

Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) keväällä 2020 poikkeusolojen aikaan teettämässä kyselyssä ilmeni päinvastaisia tuloksia kodin tuesta poikkeusolojen aikana. Kyselyssä selvisi, että kodin tuen ei nähty onnistuneen, vaan keskeisimmäksi haasteeksi perusopetuksessa nähtiin olevan juuri huoltajilta saatu tuki sekä sen vaihtelevuus. (KARVI 2020.)

## 5.4 Käsityksiä etäerityisopetuksen kehittämisestä

Neljännän alakysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kehittämistarpeita erityisopettajilla on liittyen etäerityisopetuksen toteutumiseen. Kuvauskategoria muodostui kolmesta alatasen kategoriasta, jotka olivat koulutason kehitys, yksilötason kehitys ja hyvät käytänteet. Röngän (1997, 1) mukaan etäopetuksen toteuttaminen ja hyödyntäminen on kouluille samaan aikaan suuri mahdollisuus ja haaste. Kun tavoitteena on hyvien oppimistuloksien saavuttaminen, etäopetuksen käyttö vaatii oppilas-, opettaja- ja koulutussella monien eri tekijöiden huomioimista ja ratkaisemista (Rönkä 1997, 1). Kuvio 6 havainnollistaa visuaalisesti neljännän kuvauskategorian ja sen muodostaneet alakategoriat. Seuraavaksi esittelemme kunkin alatasen kategorian yksitellen.



Kuvio 6. Etäerityisopetuksen kehittäminen erityisopettajien käsityksien pohjalta

**Koulutason kehitys** nähtiin tärkeänä osana etäerityisopetuksen kehittämistä. Käsityksistä nousi etenkin koulun johdon kehittämiseen liittyvät asiat, kuten selkeiden yhteisten linjausten, suositusten ja ohjeiden laatiminen sekä kriisi- ja varautumissuunnitelmien päivittäminen. Etenkin erityisopettajat kaipasivat yleisiä linjauksia liittyen etäopetukseen ja sen toteuttamiseen. Lisäksi selkeät vastuunjaot ja tietoinen valmistautuminen etäopetukseen kuuluivat myös koulun johdon kehitykseen liittyviin asioihin. Erityisopettajat kaipaavat selkeitä kirjattuja vastuunjakoja koulun eri toimijoiden välille, jotta vastaavassa tilanteessa pystyttäisiin toimimaan vaivattomammin. Erityisopettajat toivat vastauksiinsa esille myös kehittämisidean siitä, että sähköistä materiaalia hyödynnettäisiin tietoisesti opetuksessa ja tietoisesti harjoiteltaisiin etäopetusta. Tämän avulla pystyttäisiin takaamaan mahdollisten tulevien vastaavien tilanteiden varalle jokaiselle opettajalle ja oppilaalle paremmat tekniset taidot, jotka ovat välttämätön osa etäopetusta.

*” – selvät ohjeet koko työyhteisölle, miten menetellään missäkin asiassa.”* EO8

*”Vastuunjaot tulee selkeyttää ja tehdä tarkemmiksi jokaiselle tietoon. Keiden eri toimijoiden puoleen voi kääntyä ja minkälaisissa tilanteissa. ...Tällaiset rakenteelliset asiat tulisi olla ylös kirjattuna ja tiedossa vastaavuuden varalle mutta myös yleisesti ottaen.”* EO5

*”Toivoisin, että koulun johto myös antaisi selkeät ohjeet, miten oppilaita kohdetaan/ohjataan/opetetaan ja missä määrin.”* EO2

*”Tehdä kouluilla yhteiset linjaukset siihen, miten opetusta järjestetään. – Tietoa kaipaisin tietosuojista, sovelluksista, joita hyödyntää ja yleisiä linjauksia/suosituksia etäopetuksen järjestämiseen liittyen -> miten ollaan yhteydessä ja minkä veran?”*EO7

*”Kriisisuunnitelmat päivittää ajan tasalle! Varautumissuunnitelma ja koulutus koko henkilökunnalle.”* EO10

*”Perusopetuksessa pitäisi enemmän hyödyntää sähköisten materiaalien käyttöä ja opetella tietoisesti etäopetusta”* EO1

Koulun johdon kehitykseen näimme myös kuuluvan erityisopettajien käsityksistä esiin nousseet kehittämistarpeet koskien oppilaiden valmiuksia osallistua etäopetukseen. Erityisopettajien käsityksien mukaan jokaisella oppilaalle tulisi luoda sähköpostitunnukset, sillä se helpottaisi etäopetuksen toteuttamista. Lisäksi erityisopettajien käsityksistä nousi esiin oppilaiden tasa-arvo: koulun johdon tulisi taata toimivien laitteiden myötä jokaiselle oppilaalle mahdollisuus osallistua etäopetukseen.

*”Jatkossa toivoisin, että oppilaille olisi laadittu esim. omat sähköpostitunnukset (esim. Google-tili), jotta kirjautuminen eri palveluille olisi helpompaa. – – oppilaat tutuiksi eri sähköisistä oppimisympäristöistä”* EO2

*”Toimivat laitteet ja että niissä on kaikki nykyaikaiset ohjelmistot, että etäopetusta voi toteuttaa. Oppilailla pitää olla vastaavat laitteet kotona. Nyt on ollut, jos jonkin näköistä viritelmää. – – Oppilaille on taattava yhdenvertainen ja tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua etäopetukseen. Se ei saa olla vanhempien varallisuudesta kiinni, miten oppilas voi osallistua etäopetukseen”* EO10

*”– – ja mahdollistetaan kaikille laitteet, joilla koulutöiden tekeminen onnistuu. Pidetään oppilaiden ja henkilökunnan kesken opittuja taitoja yllä.”* EO7

**Yksilötason kehitys** nähtiin etäerityisopetuksen kannalta välttämättömäksi. Erityisopettajien käsityksien mukaan yksilöntason kehittämiseen nähtiin liittyvän vahvasti opettajien lisäkouluttautuminen etenkin tietotekniikan hallitsemiseen liittyen. Löfströmin, Heikkilän ja Haarala-Muhosen (2005, 115) mukaan koululaitoksien on haastavaa käyttöönottaa tieto- ja viestintäteknikka osaksi opetusta, mutta tulisi muistaa, että etenkin opettajat tarvitsevat niin pedagogista osaamista, että teknistä käyttötaitoa. Kyselylomakkeeseen vastanneet erityisopettajat kaipaivat lisäkoulutusta niin tietoteknisiintaitoihin, sovelluksien ja tehtävälustojen käyttämiseen sekä oman sähköisen materiaalin tuottamiseen. Erään erityisopettajan vastauksista nousi esille myös työajan rajaaminen niin opettajilta kuin oppilailta, jotka näimme liittyvän myös yksilötason kehitykseen.

*”Tietoteknistä osaamista ja sen laajentamista voisi opiskella vielä lisää ja oman sisällön tuottamista”* EO1

*”Tarvitsisin lisätietoja digilaitteiden käytön oppimiseen vielä paljon.”* EO4

*”Toki lisäkoulutus esim. etäopetukseen soveltuvista sovelluksista ja tehtävälustoista voisi olla tarpeen.”* EO2

*”lisätaitoja oppimateriaalin ja tehtävien sähköiseen tekemiseen monipuolisemmin olisi hyödyksi.”* EO5

Aikaisemmissa suomalaisissa tutkimuksissa on selvinnyt, että suomalaisten opettajien tieto- ja viestintäteknikan taidot ovat hyvin vaihtelevat, sillä opettajat eroavat asenteiltaan, tieto- ja viestintäteknikan osaamiseltaan ja käyttötavoiltaan (Ilomäki & Lakkala 2006, 186). Tämä näkyi myös tutkielmamme kyselylomakkeen vastauksissa, sillä erityisopettajien tieto- ja viestintäteknikan taidot olivat hyvin vaihtelevat. Erityisopettajat kertoivat taitojensa olevan joko välttävät, kohtalaiset, hyvät tai erinomaiset. Lisäksi tuloksissamme tuli esille, että tietotekniikan saatavuus ei ole ollut ongelmana etäopetuksen



toteuttamisessa. Ilomäen ja Lakkalan (2006, 186) mukaan suomalaisten opettajien kohdalla tietotekniikan saatavuus ja kokemuksen puute eivät ole yleensä ongelmia, koska suomalaiset opettajat ovat käyttäneet tietotekniikkaa jo vuosia. (Ilomäki & Lakkala 2006, 186). Nummenmaan (2012, 14) tutkimuksessa taas saatiin päinvastaisia tuloksia, sillä tutkimuksessa ongelmana nähtiin myös tekniset ongelmat, kuten verkon heikko toimiminen. Tutkimuksessamme ei noussut mainintoja verkon heikosta toiminnasta, vaan tietotekniset haasteet nähtiin johtuvan opettajan omista tieto- ja viestintätekniikan taitojen puutteista.

Sekä Nevgin ja Tirrin (2003, 138) että Nevgin ja Rouvisen (2005) tutkimuksissa nousivat esille opettajien verkkopedagogisen osaamisen puutteet. Teknisistä laitteista johtuvan rajoittuneemman vuorovaikutuksen takia, opettajien didaktiset ja pedagogiset ratkaisut tulisi olla erilaisia verrattuna perinteiseen lähiopetukseen. Opettajien tuleekin kehittää etäopetuksen työmuotoja ja -tapoja sekä menetelmiä sopivaksi etäopetukseen, jotta videoneuvottelussa voidaan taata sujuva vuorovaikutus sekä oppilaiden tavoitteenmukainen toiminta. (Rönkä 1997, 6.)

**Hyvät käytänteet** -kategoriaan liittyy asioita mitä erityisopettajat kehittävät edelleen ja ottavat etäopetusjakson jälkeen käyttöön enemmän myös tavalliseen luokahuoneopetukseen. Rönkä (1997, 7) on todennut jo 1990-luvulla, että tärkeä osa opettajan ammatillista osaamista on etäopetus, sillä se voi olla vaihtoehto tai täydentävä osa opettajan työtä. Erityisopettajien käsityksien mukaan etäopetusta voisi hyvin käyttää enemmän sairastuneiden, lomamatkoilla olevien oppilaiden sekä niiden oppilaiden kanssa, joilla on vaikeuksia tulla kouluun. Lisäksi etäopetuksessa käytettyjen videoyhteyksien avulla erityisopettajat näkevät, että erilaiset palaverit sekä yhteiset suunnitteluajat voitaisiin suorittaa etänä. Yksi vastauksissa painottunut asia, minkä erityisopettajat haluaisivat ottaa käyttöön ovat sähköiset kokeet ja muiden sähköisten materiaalien käyttö. Sähköisissä kokeissa nähtiin hyödyksi ajan säästäminen sekä tarkastamisen helppous.

*”Teamsia voi käyttää, kun oppilaat sairaana, lomalla jne.”* EO8

*”Aioin käyttää etäopetusta herkemmin esim. oppilaiden kanssa, joilla vaikeuksia tulla kouluun.”* EO3

*”Palaveria ja suunnitteluhetkiä voisi jatkossakin toteuttaa ainakin jossain määrin etänä esim. Teamsin tai Zoomin kautta.”*EO4

*”Yhä enemmän varmasti sähköisiä materiaaleja ja kokeita, joissa tarkastaminen ja pisteyttäminen on paljon helpompaa kuin paperisilla versioilla. Lisäksi hyvä muistutus siihen, että oppimisen näyttöjä ja arviointia on olemassa monenlaista entä vain perinteiset kokeet.”* EO5

Tutkimuksen tulokset koskien etäopetuksen kehittämisen kohteita ovat melko saman suuntaiset Nummenmaan (2012) tutkimuksen kanssa, jossa myös opettajat olivat avoimia etäopetukselle ja ottaisivat sen mielellään käyttöön (Nummenmaa 2012, 8). Erityisopettajien käsityksien mukaan etäopetuksessa syntyneitä hyviä käytänteitä voisi käyttää tulevaisuudessa lähiopetuksessa ja muissa opettajien töissä.

## 6 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Etäopetusta ja sen toteutumista etenkin toisella ja kolmannella asteella on tutkittu aiemmin verrattain paljon (esim. Nevgi & Tirri 2003; Nevgi & Rouvinen 2005), kuten myös opettajien kokemuksia etäopetuksesta (Nummenmaa 2012; Nevgi & Tirri 2003; Nevgi & Rouvinen 2005). Etäopetusta peruskoulussa (esim. Picciano & Seaman 2007; Zandberg & Lewis 2008; Rönkä 1997) sekä erityisopetuksen toteutumista etäopetuksena eli etäerityisopetuksena (esim. Woods, Maiden & Brandes 2011; Larwin, Erickson & Given 2016) on tutkittu niukemmin. Tutkielmamme tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on etäopetuksesta ja etäerityisopetuksen toteutumisesta poikkeusolojen aikana. Aloimme tavoittelemaan ilmiöön liittyviä käsityksiä tutkimalla, miten erityisopettajat käsittävät etäopetuksen, millaisia haasteita ja hyötyjä etäerityisopetuksessa nähtiin olevan ja millaisia kehitystarpeita etäerityisopetukseen liitetään. Koska tarkoituksena oli pystyä ymmärtämään ja kuvaamaan syvällisemmin, miten erityisopetus toteutui poikkeusoloissa, hankimme laadullista tietoa erityisopettajien käsityksistä tutkittavaa ilmiötä kohtaan.

Tutkiellamamme emme ota kantaa erityisopettajien käsityksien oikeellisuuteen, vaan pikemminkin haluamme herättää keskustelua etäerityisopetuksen toteutumiseen liittyvistä seikoista. Myös Martonin (1988, 146) mukaan fenomenografinen tutkimus ottaa kantaa ainoastaan siihen millaisena asiat näyttäytyvät yksilöille, ei siihen, miten asiat ovat. Poikkeusolojen aikana toteutetusta etäerityisopetuksesta on olemassa vaihtelevia näkemyksiä ja tutkielmamme avulla halusimme tuoda kaikki tutkimusaineistomme näkemykset ilmi.

Tutkimuksemme mukaan erityisopettajat käsittävät lähes yksimielisesti etäopetuksen olevan etäyhteyksin toteutettua opetusta, jossa oppilas ja opettaja ovat fyysisesti eri paikoissa. Tutkimusten tuloksien perusteella erityisopettajat toteuttivat keväällä 2020 poikkeusoloissa erityisopetusta etäerityisopetuksena etäyhteyksien avulla. Tutkimuksemme tuloksista selvisi, että poikkeusoloissa käytettiin laajasti erilaisia sovelluksia ja alustoja, mutta perinteisten sähköpostien ja puheluiden lisäksi aineistosta korostui yli muiden

WhatsApp, Wilman sekä videoneuvottelun käyttö Googlen tai Microsoftin oppimisalustaa hyödyntäen. Myös Mikkolan (2020, 44) poikkeusoloissa opettajille teettämän kyselyn tulokset antoivat samansuuntaisia tuloksia käytettävistä sovelluksista ja alustoista. Etäopetukseen liitettiin paljon muutakin kuin oppikirjojen tehtävien antaminen ja tarkastaminen, ja sen kuvailtiin sisältävän hyvin samankaltaisia elementtejä kuin lähiopetus. Myös Nevgin ja Tirrin (2003, 171) tutkimuksessa tutkittavien opettajien mukaan lähiopetus sekä etänä toteutettava opetus muodostuu samoista elementeistä. Tutkimuksemme erityisopettajat korostivat kasvatuksen, ohjauksen, tuen ja seurannan merkitystä etäopetuksessa ja etenkin opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja keskustelu liitettiin vahvasti etäopetukseen.

Tämän tutkimuksen mukaan etäerityisopetuksen toteutumisessa oli monenlaisia haasteita. Suurimpiin etäopetuksen haasteisiin kuului oppilaan tavoitettavuus ja motivointi, kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen haasteet sekä oppilaan omien työskentelytaitojen heikkous. Tutkimuksemme tulosten perusteella poikkeusolojen aikana yhteydenpito oppilaisiin ei ollut vaivatonta, sillä osaan oppilaista yhteyttä ei saatu lainkaan. Lisäksi tuloksista isoksi haasteeksi nousi oppilaiden motivointi, joka yhdistettiin usein oppilaan tavoitettavuuteen. Mikkolan (2020, 45) kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan oppilaat olivat etäopetuksessa välinpitämättömiä ja eivätkä he olleet motivoituneita opiskeluun. Tutkimuksen mukaan poikkeusoloissa etäopetuksen aikana opettajilla heräsi suuri huoli erityisen tuen oppilaista (Mikkola 2020, 45). Tutkielmamme tuloksista myös ilmeni, että erityisopettajat kokivat motivoinnin haastavaksi etenkin silloin kun oppilaisiin ei saanut yhteyttä. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa, kuten Karvin (2020) ja SAMOKin (2020, 2), toteuttamissa kyselyissä korostui opiskelijoiden heikko opiskelumotivaatio, sillä lähes puolet opiskelijoista koki motivaation olevan huono poikkeusolojen aikana. Tutkielmamme perusteella emme voi sanoa selvää syytä heikkoon motivaatioon, mutta erityisopettajien käsityksistä nousi esiin myös etäerityisopetuksen mekaanisuus ja pelien sekä leikkien puuttuminen. Opetuksen toiminnallisuus ja pelillisuus voivat toimia monelle oppilaalle motivaationa oppimiseen, joten näiden puuttuminen etäerityisopetus jaksolla voi toimia yhtenä selittävänä tekijänä heikkoon motivaatioon. Emme kuitenkaan tämän tutkimuksen tuloksien valossa voi tehdä päätelmiä motivaation heikkoudesta, vaan asiaa tulisi tutkia tarkemmin lisää.

Vuorovaikutus ja kommunikointi nähtiin poikkeusolojen aikana toteutetun etäerityisopetuksen haasteena. Tutkimuksemme tuloksien mukaan etäopetuksessa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus kärsi, sillä etäyhteyden kautta oli vaikeaa saada selville oppilaan tunne- ja vireystilaa sekä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tilaa. Aiemman tutkimuksen (Mikkola 2020, 45) mukaan moni opettaja on kokenut etäopetuksessa haastavaksi kommunikoida oppilaidensa kanssa, kun he eivät näe heidän kasvojaan. Tutkimuksemme perusteella voidaan myös todeta, että etäopetus on haastavaa erityisesti suomea toisena kielenä puhuville ja puhetta tukevien tai korvaavien menetelmien käyttäjille juurikin rajallisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation vuoksi. Toisessa poikkeusolojen aikaan toteutetussa tutkimuksessa myös moni opetuksen järjestäjistä, opettajista sekä rehtoreista näkivät, että lähiopetuksen puutteen vuoksi yhdenvertaisuus heikkeni varsinkin kielivähemmistöryhmien sekä erityistä tukea tarvitsevien kohdalla (Karvi 2020). Karvi (2020) arvioi myös, että lähiopetuksen puuttuminen tulee näkymään eniten juuri kielivähemmistöjen ja erityistä tukea tarvitsevien keskuudessa.

Tämän tutkimuksen perusteella voimme todeta, että etäerityisopetus korostaa oppilaan itseohjautuvuutta sekä tietoteknisiä taitoja. Perinteiseen lähiopetukseen palatessa poikkeusolojen jälkeen oppilaiden itseohjautuvuuden kehittämisen tukeminen on erittäin tärkeää kaikilla koulutusasteilla (Karvi 2020). Itseohjautuvuuden puute toi ongelmia sekä etäopetuksen että etäopiskelun toteutumiseen. Erityisopettajien käsityksien mukaan opetuksen sujuvuus ja oppimisen edistäminen vaikeutui, jos oppilaalla ilmeni oman toiminnanohjauksessa haasteita. Kun oppilas ei pyydä apua, ei seuraa tuntia tai vaikkapa ei löydä oikeita välineitä, on opettajalla haastavaa puuttua tähän ja tukea oppilasta riittävällä tavalla.

Tuloksien perusteella etäopetuksen onnistumisen haasteena nähtiin olevan oppilaan tieto- ja viestintäteknologisten taitojen heikko hallitseminen ja opettajat toivatkin ilmi, että etäältä ohjaaminen tietoteknisissä asioissa on vaikeaa. Tekniikan mahdollisuuksien hyödyntäminen parhaalla mahdollisella tavalla ja tekniikan tuomien rajoituksista selviäminen on erittäin tärkeää niin opetuksen kuin oppimisen kannalta. Tekniikan avulla toteutettu etäopetus vaatii siihen osallistuvilta hyviä teknisiä valmiuksia. Opettajia ja oppilaita tulisi kouluttaa riittävästi, jotta he pystyvät hallitsemaan etäopetuksen vaativat tekniset taidot. (Rönkä 1997, 6.) Tutkimukseemme osallistuneet erityisopettajat mainitsivat haasteina

oppilaiden heikot teknilliset taidot, jotka olivat ongelma etäerityisopetuksen toteutumiselle. Nämä käsitykset toistuivat monessa kohtaan kyselyä. Näiden tutkimuksessamme esiintyvien käsityksien mukaan voimme todeta että, jos oppilaat sekä opettajat saisivat koulutusta tietotekniikkaan ja sen käyttämiseen, voisi etäerityisopetus sujua helpommin.

Lisäksi tämä tutkimus osoitti, että etäopetuksen haasteita ovat myös opettajan työn lisääntyminen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen vaikeus. Poikkeusolojen aikaan etäopetus lisäsi opettajien työmäärää, joka nähtiin etäopetuksen haasteena (ks. Mikkola 2020, 44). Etenkin suunnittelutyön lisääntyminen ja uuden teknologisten välineiden omaksuminen kuormitti opettajia, mutta lisäksi työn määrä kasvoi myös erilaisten kirjallisten töiden ja ilmoitusten kirjaamisessa. Lisähaastetta toi sekä lähi- että etäopettajana toimiminen samaan aikaan. Lisääntyneen työmäärän lisäksi tulokset osoittivat, että oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen ja seuraaminen oli vaikeampaa etäyhteyksin. Oppilaan koulutyöskentelyä ja oppimisen edistymistä oli vaikea seurata, etenkin jos oppilaalla ei ollut tarvitsemaansa kodin tukea.

Monenlaisista haasteista huolimatta erityisopettajat liittivät paljon hyviä asioita etäerityisopetuksen toteutumiseen. Yhtenä etäerityisopetuksen hyötynä erityisopettajien käsityksien mukaan oli oppilaiden nopea sopeutuminen etäopetukseen sekä etäopetukseen tarvittavien tapojen nopea omaksuminen. Karvin (2020) toteuttamassa kyselyssä, todettiin suomalaisen koulujärjestelmän olevan joustava ja siirtyminen digitaalisesti tuettuun opetukseen kävi nopeasti. Uskomme, että suomalaisen koulujärjestelmän olleen niin joustava etäopetukseen siirtyessä, koska tieto- ja viestintäteknologia on ollut jo pitkään osana perinteistä opetusta. Opettajat sekä oppilaat ovat tottuneet teknologiaan luokassaan ja olleet osittain valmiita etäopetusjaksoon. Monen erityisopettajan käsityksistä nousi positiivisena asiana se, että oppilaiden suoritukset olivat parantuneet etäerityisopetuksen aikana, kun oppilaat olivat saaneet nauttia opiskelurauhasta. Monelle erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle on tärkeää saada tehdä tehtävät omassa rauhassa ilman paineita. Etäerityisopetuksen muoto voi myös sopia oppilaille, joilla on haasteita kouluun tulemisen kanssa. Mikkolan (2020) toteuttamassa kyselyssä kävi ilmi, että moni opettaja oli iloinen heidän oppilaidensa sitoutumisesta. Opiskelu kotona voi olla osalle oppilaista helpompaa kuin koulussa, koska siellä saa olla rauhassa ilman häiriötekijöitä. (Mikkola 2020, 45.)

Tuloksiemme perusteella erityisopettajat kokivat etäerityisopetuksen hyödyksi sen, että saa oppia uusia asioita (ks. Teräs & Teräs 2020, 46). Uusi opetusmuoto vaati opettajilta uusien sovelluksien ja alustojen tutustumista sekä käyttämistä ja tämä nähtiin positiiviseksi asiaksi. Uusien asioiden oppiminen on mainittu myös toisessa tutkimuksessa etäopetuksen hyväksi puoleksi (Mikkola 2020, 45). Opettajat ovat iloisia, että heillä on mahdollisuus oppia käyttämään uusia menetelmiä, applikaatioita, laitteita sekä materiaaleja (Mikkola 2020, 45). Yhtenä etäerityisopetuksen haasteena nähtiin jo aiemmin mainittu opettajien työmäärän kasvaminen, mutta toisaalta positiivisena asiana nähtiin oman ajan lisääntyminen (ks. Mikkola 2020, 44). Tutkimukssamme nousi esiin vastauksista, että aikaa ei kulunut etäopetusjaksolla työmatkoihin ja välitunteihin, jolloin aikaa riitti muuhun. Teknologia tarjosi opettajan arkeen joustavuutta monin eritavoin. Tuloksiemme pohjalta henkilökohtaisen tuen ja palautteen antaminen nähtiin helpommaksi etäerityisopetuksessa kuin lähiopetuksessa. Opettaja pystyi tekemään useampaa asiaa samaan aikaan, kuten tukemaan toista tehtävien teossa mikrofonin kautta ja toiselle antamaan palautetta keskustelualustalla. Teknologialla on tässäkin oma osuutensa, koska lähiopetuksessa opettaja usein on sidottuna tuellaan yhteen tai muutamaaan oppilaaseen kerrallaan. Tuloksien pohjalta etäerityisopetuksessa korostui entisestään kodin ja koulun välinen yhteistyö ja sen tärkeys. Etäopetuksen jaksolla vastuu oppilaan osallistumisesta opetukseen ja tehtävien tekemiseen kääntyi nyt vahvemmin kodin puoleen. Erityisopettajien käsityksien mukaan yhteistyö lisääntyi ja huoltajat olivat aktiivisesti tukemassa etäerityisopetuksen toteutumisesta.

Etäerityisopetuksessa nähtiin olevan paljon kehitettävää. Tulokset yksilötason ja koulutason kehittämisestä kertoo paljon etäopetuksen luonteesta, joka vaikuttaa yksittäisen koulun ja oppilaitoksen kaikilla tasoilla. Yksittäinen opettaja tai yksinään koulun johto ei voi saada muutoksia ja parannuksia aikaan etäopetukseen liittyen, vaan etäopetuksen kehittäminen on yhteinen asia, jossa tulee olla selkeä yhteinen tavoite. Tuloksiemme perusteella voidaan sanoa, että koulun johdon merkitys etäopetuksen järjestämisessä on merkittävässä asemassa, sillä perusteet etäopetuksen järjestämiseen tulevat sieltä. Erityisopettajien käsityksien mukaan etäopetusjaksolla on kehittynyt monia hyviä käytänteitä, joita voitaisiin ottaa osaksi perinteistä opetusta. Hyviä käytänteitä erityisopettajien mielestä oli varsinkin sähköiset materiaalit, sähköisesti toteutetut kokeet sekä etäopetuksen käyttäminen palaverissa, suunnitteluhetkissä sekä oppilaan sairauden tai muun esteen ilmetessä.

Etäopetusjakson aikana on kehitetty paljon erilaisia ohjauksen sekä opetuksen toimintamalleja, joita pystytään hyödyntämään tulevaisuudessa (Karvi 2020; Teräs & Teräs 2020, 46). Erityisopettajien käsityksien mukaan voimme todeta, että etäerityisopetus jakso on jättänyt jäljen suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Etäopetusta tullaan varmasti hyödyntämään tulevaisuudessa varsinkin sähköisten opetusmateriaalien suhteen, mutta toivottavasti myös itse opetuksen järjestämisessä.

Olemme edellä tarkastelleet tutkimuksemme ensisijaisia tuloksia ja teoreettisen viitekeh्यksemme verrattaessa kokonaisuudessaan erityisopettajien käsitykset vastaavat hyvin teoreettista keskustelua kyseisestä ilmiöstä. Yksilöiden tasolla käsityksissä kuitenkin esiintyi paljon vaihtelua ja seuraavaksi haluamme nostaa esiin tärkeän näkökulman etäerityisopetukseen liittyen. Tutkimuksessamme nousi esiin eräs rajatapaus, jonka mukaan etäopetus ei sovi erityisen tuen oppilaille ja erityisopetusta ei voida toteuttaa etänä. Autenttiset ilmaukset muodostivat etäerityisopetuksen haasteita kuvaavaan kuvauskategoriaan aluksi yhden alatason kategorian, joka kulki nimellä *Erityisopetus lähiopetuksena*. Vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitteena on tuoda ilmi käsitysten kirjo tutkittavasta ilmiöstä (ks. Marton & Booth 1997, 136), rajasimme kyseisen alatason kategorian pois kuvauskategoriasta. Etäopetus ja etäerityisopetus jakavat vahvasti mielipiteitä, joka konkretisoituu hyvin tässä kategoriassa. Koemme, että näin vahvan mielipiteen sijaan olisi tärkeää pohtia asenteita etäopetusta kohtaan ja olla avoin myös etäerityisopetuksen kehittämislle. Nimittäin voi olla olemassa tilanteita, joissa etäerityisopetus saattaa olla oppilaan kannalta parempi tapa toteuttaa opetusta. Kaikesta huolimatta tämäkin käsitys on erittäin tärkeä näkökulma pohdittavaksi ja sen vuoksi haluamme nostaa sen esiin tutkimusraportissamme. Koemme, että kyseistä näkökulmaa tulisikin pohtia kriittisesti: onko etäopetus opetusmuotona soveltuva erityisopetukseen missään tapauksessa?

*”Minusta erityistä tukea ei voi antaa tarpeeksi tehokkaasti etäopetuksena. lähiopetus on erityisen tuen tehokkain muoto.”EO9*

*”Koen, että erityistä tukea ei kannata antaa etänä, vaan lähiopetus on tehokkaampi tapa tukea opiskelijaa”EO9*

*”– – mutta etäopetus ei minusta ole hyvä vaihtoehto erityisen tuen opiskelijoille”EO9*

*”että en näe erityisen tuen antamista etänä, tehokkaana keinona. Erityinen tuki lähiopetuksena.”EO9*



*”En oikeastaan halua kehittää erityisen tuen antoa etäopetuksena.” EO9*

Oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia sekä haasteita perinteisessä vuorovaikutuksellisessa opetuksessa, ei kadota haasteitaan teknologian käytön myötä. Yksilön itsesääätelytaidot joutuvat suurelle koetukselle, kun yksilö joutuu siirtymään ja sopeutumaan uuteen oppimisympäristöön. Teknologia voi tarjota uusia mahdollisuuksia ja ratkaista oppilaan oppimisvaikeudet sekä opetukseen liittyvät ongelmat, mutta toisaalta se voi tuoda uusia haasteita. Lisäksi uusi opetusmuoto, oppimisympäristö ja toimintakulttuuri saattaa lisätä vahingoittuvien oppilaiden määrää, jotka ovat saattaneet pärjätä hyvin perinteisessä lähiopetuksessa. (Vauras ym. 2006, 252.) Juuri tämän vuoksi asiaa on tärkeää tutkia tarkemmin.

Tarkoituksenamme ei ole tässä tutkimuksessa kuvata erityisopettajien todellisuutta poikkeusolojen aikana, vaan pikemminkin sellaisena kuin tutkittavat erityisopettajat sen käsittävät. Erityisopettajien käsityksiin heijastuu heidän omat kokemuksensa poikkeusolojen aikana toteutusta etäerityisopetuksesta, joten voidaan ajatella, että tulokset kertovat jotain erityisopettajien tilanteesta toimia poikkeusoloissa yleensä. Kaiken kaikkiaan poikkeusolojen aikana toteutettu etäerityisopetus sujui suhteellisen hyvin. Etäerityisopetuksen toteutumisessa oli paljon haasteita, mutta siihen liitettiin myös paljon hyvää. Haasteet liittyivät ensisijaisesti etäopetuksen erilaiseen vuorovaikutukseen, sillä toimiminen verkkovälitteisesti vaikeutti oppilaan tukemista, opetusta, kommunikointia, seurantaa ja tavoitettavuutta. Tämän lisäksi etäopetus kuormitti opettajia huomattavasti lisääntyneen työmäärän myötä. Tuloksien perusteella poikkeusolojen aikana toteutetussa etäerityisopetuksessa on paljon hyviä käytänteitä, joita voitaisiin ottaa osaksi perinteistä opetusta. Mitä hyödyllisempänä etäopetus nähdään, sitä paremmin se voidaan tuoda osaksi kouluarkea. Tuloksistamme voimme todeta, että erityisopettajat pitivät erityisen tärkeänä opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta sekä sitä, että oppilaat saavat yhtä laadukasta opetusta etäopetuksessa, mitä he saisivat myös lähiopetuksessa. Tähän nähdään lukeutuvan kasvattaminen, ohjaus ja tuki, joista ei tulisi luopua etäopetuksessa, sillä niillä on paikkansa myös etäopetuksessa.

Tutkielmamme onnistumisen kannalta koemme, että oli erityisen tärkeää saada erilaisia käsityksiä etäerityisopetuksen toteutumisesta. Tutkielmamme tuloksissa on paljon arvokasta tietoa siitä, mitä asioita etäerityisopetuksessa tulisi jatkossa kehittää ja mitä sieltä

taas voitaisiin ottaa mukaan osaksi lähiopetusta. Haluamme korostaa, että etäerityisopetukseen liitetyt haasteet eivät ole ehdottomia esteitä etäerityisopetuksen toteutumiseen. Moni asia liittyen etäerityisopetuksen ongelmallisuuteen on kehitettävissä ja korjattavissa. Etäopetuksen liittäminen kouluarkeen vaatii tietysti aikaa ja koulutusta, mutta se vaatii myös asenteiden muuttamista etäopetuksesta. Sitä kohtaan ilmenee monia mielipiteitä sekä käsityksiä ja etäopetukseen liitetään paljon erinäisiä haasteita ja hyötyjä. Etäopetus vaatii taitoja ja teknisiä laitteita sekä opettajilta että oppilailta. Etäopetuksen kehittäminen tehdään tiiviillä yhteistyöllä kouluorganisaation, opettajien, oppilaiden sekä kotien kanssa. Tämä kevät on osoittanut suomalaisen koulujärjestelmän joustavuuden ja sen, että etäopetus tarjoaa paljon mahdollisuuksia sekä se voi olla innovatiivista, luovaa ja mielekästä.

## 7 POHDINTA

Tutkielmamme tarkoituksena oli ilmentää erityisopettajien käsityksiä etäerityisopetuksen toteutumisesta poikkeusolojen aikana ja voimme todeta, että tutkielmamme tuotti onnistuneesti laajan kirjon erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusprosessissa muodostetut kuvauskategoriat ovat tutkielmamme päätulos ja suurin anti, joista olemme saaneet tärkeää ja hyödyllistä tietoa liittyen etäerityisopetuksen haasteisiin, hyötyihin sekä sen kehittämiseen.

Tutkimuksemme tulokset ovat melko yhtenäisiä muiden samankaltaisten tutkimusten kanssa. Keväältä 2020 on julkaistu muutamia tutkimuksia tai tutkimuksen ensisijaisia tuloksia etäopetuksesta opettajien näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkielmamme ovat OAJ (2020), KARVIN (2020) sekä Mikkolan (2020) toteuttamien tutkimusten kanssa samassa linjassa, vaikka tutkimuksemme keskittyi erityisopetukseen ja erityisopettajien näkökulmaan. Tutkielmamme tulokset ovat myös rinnastettavissa aikaisempiin tutkimuksiin, joita on toteutettu ennen poikkeusoloja, jopa 2000-luvun alussa. Tuloksiemme valossa voimme todeta, että kokonaisuutena erityisopettajien käsitykset kuvaavat hyvin teoreettista keskustelua etäopetuksesta ja opettajien siihen liittämistä kokemuksista. Tutkimuksemme tuotti myös tärkeää uutta tietoa liittyen etäerityisopetuksen kehittämiseen Suomen kontekstissa. Seuraavaksi tarkastelemme omaa tutkijapositionia tutkielmamme teossa, sillä tutkijan asema on tärkeää ottaa huomioon koko tutkimusprosessin ajan. Tämän jälkeen jäsennämme tutkimukseemme liittyviä rajoituksia kriittisesti pohtien, jonka jälkeen tarkastelemme tutkimuksemme vahvuuksia. Lopuksi käsittelemme tutkimuksen hyödynnettävyyttä ja pohdimme jatkotutkimusaiheita.

Objektiivisuudesta puhuttaessa, sillä tarkoitetaan ettei tutkija sekoita henkilökohtaisia asenteitaan, arvostuksiaan ja uskomuksiaan tutkimuskohteeseen. Voidaan pohtia, onko tutkijan mahdollista olla sekoittamatta omia asenteitaan, arvojaan ja uskomuksiaan tutkimuskohteeseen. (Eskola & Suoranta 1998.) Lichtmanin (2006, 191–192) mukaan tutkijan ei tarvitse yrittää saavuttaa objektiivisuutta laadullisessa tutkimuksessa, vaan tutkijan on paljastettava itsensä itsereflektioprosessin kautta. Tutkija voi yrittää tunnistaa henkilökohtaiset arvostuksensa ja esioletuksensa aiheesta, jolloin hän pystyy ottamaan huomioon

laadullisen tutkimuksen objektiivisuuden haasteen. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijan tunnistaessaan oman subjektiivisuutensa syntyy objektiivisuus, jolloin tutkijan on mahdollista nähdä omat ennakkoasenteensa tutkittavaa aihetta kohtaan.

Tutkijoiden ennakko-oletusten tiedostaminen sekä niiden esiin tuominen tutkimusraportissa lisää tutkimuksen luotettavuutta (Patton 2002, 566). Molemmilla meillä tutkielman tekijöillä oli tietynlainen käsitys etäopetuksesta: etäopetus on hyvin haastavaa ja aikaa vievää ja se on sitä haasteellisempaa, mitä nuorempia opetuksessa olevat oppilaat ovat. Huomasimme, että nämä ennakko-oletukset ohjasivat meitä jo kyselylomakkeen kysymysten suunnittelussa ja muodostamisessa. Tämän vuoksi päätimme keskustella ja kirjata ylös omia ennakko-oletuksiamme, jotta konkreettisesti näkisimme ne ja jolloin ne olisivat myös helpommin tiedostettavissa. Välittömästi sen jälkeen, kun tunnistimme ja tiedostimme omat esioletukset aihetta kohtaan, pystyimme lähestymään aihetta objektiivisemmin. Toimimme myös toisillemme peileinä, joka helpotti pitämään ennakko-oletukset tiukasti mielessä. Ennakko-oletusten tiedostamisen myötä saimme kyselylomakkeen kysymykset muotoiltua neutraaleiksi ja sellaisiksi, että ne eivät johdattele vastaajaa. Konkreettinen ennakko-oletusten ylös kirjaus auttoi ehdottomasti myös myöhemmissä tutkimusprosessin vaiheissa. Tutkijan onkin parasta tiedostaa omat ennakko-oletuksensa ja lähtökohtansa tutkittavaa ilmiötä kohtaan sekä tunnustaa, että ne vaikuttavat useassa tutkimuksen eri vaiheessa (Ahonen 1994, 122). Tutkijan kannattaakin juuri tämän vuoksi tietoisesti käsitellä omia ennakko-oletuksiaan ja lähtökohtiaan tutkittavaa ilmiötä kohtaan (Ahonen 1994, 122).

Rinnakkain kyselylomakkeen suunnittelun ja ennakko-oletuksiimme paneutuen perehdyimme tutkittavaa ilmiötä koskevaan tutkimuskirjallisuuteen. Tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen auttoi lisää kyselylomakkeen suunnittelussa ja muotoilussa, sillä perehtyessämme teoriaan, avasimme tärkeitä käsitteitä itsellemme, jonka myötä kyselylomakkeen tavoitteet selkenivät. Perehtyneisyys teoriaan auttoi meitä oman viitetaustan tiedostamisen lisäksi saamaan objektiivisemmän otteen käsityksien löytämiseen (ks. Ahonen 1994, 123). Tiedostimme kuitenkin samaan aikaan, että teoriaan perehtyminen ja teoreettinen tietämys ei tule vaikuttaa rakennettavien käsitysten kategorisointiin, sillä fenomenografiassa tutkijan tulee avoimesti käsitellä aineistoa ja löytää siitä uutta informaatiota.

Fenomenografiassa teoriaa ei käytetä sen vuoksi, että testattaisiin hypoteeseja tai sen vuoksi, että käsityksiä pystyttäisiin luokittelemaan ennakolta. (Ahonen 1994, 123.)

Tiedostimme tutkimusprosessin aikana selkeästi oman asemamme sekä subjektiivisuuden, että objektiivisuuden laadullisessa tutkimuksessa. Hyväksyimme sen, ettemme pystyneet tutkimusprosessissa tavoittamaan täydellistä objektiivisuutta, sillä Puusan ja Julkusen (2020, 181) mukaan jokainen tutkimus on jossain määrin subjektiivista, sillä lopulta kaikki perustuu tutkijan tekemiin subjektiivisiin valintoihin. Tutkielmassamme kuitenkin vahvuutena on kahden tutkijan käyttäminen, minkä avulla voidaan lisätä tutkimuksen objektiivisuutta (ks. Eskola & Suoranta 1998).

Tutkielmaamme ja tutkimusprosessiin liittyi tiettyjä rajoituksia, joita jäsenämme seuraavaksi. Siitä huolimatta, että panostimme ja käytimme aikaa tutkimuslomakkeen suunnitteluun ja muotoiluun, teimme harkitsemattomia ratkaisuja liittyen kyselylomakkeeseen. Heikkilän (2014, 47) mukaan hyvän tutkimuslomakkeen tunnusmerkkinä on se, että vain yhtä asiaa kysytään kerrallaan. Kyselylomakkeemme suunnittelussa ja muotoilussa emme noudattaneet tätä ohjetta ja saimme huomata sen seuraukset analyysivaiheessa. Moni vastaajista oli vastannut ainoastaan yhteen kysymykseen, vaikka samassa kysymyksessä saatettiin kysyä useampaa eri asiaa kerrallaan: ”*Miten oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen on toteutunut poikkeusoloissa? Missä tilanteissa tuen järjestäminen ei ole onnistunut ja missä se on onnistunut hyvin?*”. Tämä oli erittäin harmillista, mutta ehdottomasti yksi opettavaisimmista asioista tutkimusprosessissamme, koska emme tule unohtamaan kyselylomakkeeseen liittyviä heikkouksia, sillä empiirisen tutkimuksemme rakentumisen perustana oli kyselylomakkeista saadut vastaukset. Kyselylomakkeeseen liittyen saimme myös yhdeltä vastaajalta palautetta siitä, että kyselyyn vastaamisessa kului 45 minuuttia odotetun 15–30 minuutin sijaan. Heikkilän (2014, 47) mukaan kyselylomake ei saa olla liian pitkä ja huomasimmekin, että osalla vastaajista vastausten laatu heikkeni loppukysymyksiä kohden, joka ilmaisi meille tutkielman tekijöille kyselylomakkeen olleen liian pitkä. Näin jällenpäin tiedostamme kyselylomakkeen liiallisen pituuden ja sen aiheuttamat heikkoudet. Jällenpäin pohdittaessa, kysymyksiä olisi tullut vähentää sekä tiivistää kysymyksiä kysymään vain yhtä asiaa kerrallaan.

Tutkimusprosessin aikana olemme useaan otteeseen pohtineet ja keskustelleet tutkielmamme rajauksen järkevyydestä ja sen onnistumisesta. Tutkimusprosessin edetessä teoriasta heräsi kysymys, että olisiko meidän pitänyt rajata tutkielmamme koskemaan peruskoulun erityisopettajia, sillä tutkimusta etäopetuksesta on tehty huomattavasti enemmän toisella ja kolmannella asteella verratessa perusopetukseen. Etenkin oman tulevaisuutemme kannalta tämä rajausta olisi voinut olla hyödyllinen, sillä tulemme luokanopettajina työllistymään peruskoulussa. Lisäksi rajausta olisi voinut harkita koskemaan ainoastaan etäopettajia, jolloin opettajat, jotka toteuttivat sekä etä- että lähiopetusta olisivat rajautuneet pois. Lopulta kuitenkin olemme sitä mieltä, että tieto etä- ja lähiopetuksen yhdistämisen vaikeudesta on tärkeää, kun tutkielman tarkoituksena on kuvata kokonaisuudessaan poikkeusolojen aikana toteutunutta etäerityisopetusta. Huomioitavaa myös on, että tutkimusaineistomme olisi supistunut huomattavasti, jos edellä mainitut rajaukset olisi tehty. Koemme tutkimusaineistomme nykyisellään olleen määrältään sopiva pro gradu -tutkielmallemme sekä ensimmäiselle empiiriselle tutkimuksellemme.

Tutkielmamme ehdottomana vahvuutena on sen ajankohtaisuus ja yhteiskunnallisesti tärkeään aiheeseen tarttuminen. Tutkielmamme aiheena oli ilmiö, joka oli suuressa roolissa yhteiskunnassamme keväällä 2020. Etäerityisopetuksen tutkiminen on taas erityisen tärkeää, sillä sitä ei ole juuri tutkittu aikaisemmin. Tutkielmamme vahvuutena on ollut myös kahden tutkija käyttö eli tutkijatriangulaatio. Tutkijatriangulaatio nähdään sopivan opinäytetöiden toteuttamiseen ja yksi sen merkittävänä tehtävänä nähdään olevan yhteistyön harjoittelu (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkielman toteuttaminen yhdessä on ollut erittäin rikastuttavaa, koska olemme voineet jakaa ajatuksemme ja näkökulmamme tutkielmaan liittyvissä asioissa. Tutkimusprosessin loppuun vieminen yhdessä on ollut antoisaa ja opettavaista sekä toisillemme antama tuki on auttanut meitä saamaan tutkielmamme päätökseen.

Tutkielmamme suorittamisen ansioista meillä molemmilla on huomattavasti laajempi ja monipuolisempi kuva etäopetuksesta sekä keväällä 2020 vallinneesta tilanteesta erityisesti erityisopetuksen näkökulmasta. Martonin ja Boothin (1997, 133) mukaan tutkija onkin oppijan asemassa tehdessään fenomenografista tutkimusta. Tutkielmamme tekeminen on avannut meillä uuden käsityksien maailman ja huomasiimme käsityksien kirjon olevan erittäin moninainen, joka kertoo käsityksien tutkimisen tarpeellisuudesta. Olemme tämän

tutkimusprosessin myötä oppineet, että tutkimussuunnitelma sekä teoreettinen viitekehys ovat erittäin tärkeä muodostaa ennen tutkielman empiirisen osan toteuttamista. Tutkimussuunnitelmamme on ohjannut meitä koko tutkimusprosessin ajan ja olemme pystyneet palaamaan siihen aina tarvittaessa. Toki samalla tiedostaen, että tutkimuksemme sekä tutkimuskysymyksemme ovat muotoutuneet ja tarkentuneet tutkimusprosessin edetessä. Kokonaisuudessaan tutkielman tekeminen ja tutkimuksen toteuttaminen on antanut meille tärkeää tietoa tutkimuksen tekemisestä sekä tutkielman kirjoittamisesta. Tutkimuksen teon peruseriaatteiden oppimisen lisäksi opimme mitä tutkielmassamme olisi vielä tullut kehittää.

Tutkielmamme tavoitteena oli selvittää erityisopettajien käsityksiä etäopetuksesta, etäerityisopetuksen haasteista ja hyödyistä sekä etäerityisopetukseen liittyvistä kehittämistarpeista- ja ideoista. Tutkielmamme vastaa näihin kysymyksiin ja auttaa ymmärtämään, miten Lapin maakunnassa työskentelevät erityisopettajat näkevät erityisopetuksen toteutuneen etäyhteyksin poikkeusoloissa keväällä 2020. Lopulta voimme todeta, että etäerityisopetukseen liittyy vielä paljon haasteita ja kehitettäviä asioita, jonka vuoksi sitä tulisi tutkia tarkemmin. Tutkimusprosessin ollessa lopussa koemme, että tieteellistä tutkimusta tulisi tehdä niin etäopetuksesta että etäerityisopetuksesta. Myös etäerityisopetuksen kehittäminen on erittäin tärkeää, sillä mahdollisissa tulevaisuudessa vastaavissa tilanteissa, missä elettiin keväällä 2020, erityisopetuksen toteuttaminen lähiopetuksena saattaa olla mahdotonta. Juuri tämän vuoksi etäerityisopetuksen kehittämiseen liittyvät asiat ovat tarpeellisia ja hyödyllisiä. Olisi tärkeää tutkia kyseisiä aiheita niin oppilaan, vanhempien kuin opettajien näkökulmasta, koska ainoastaan sillä tavoin pystymme kehittämään kyseistä opetusmuotoa ja siihen liittyviä opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä.

Tämän tutkimuksen perusteella etäopetusta ja etäerityisopetusta on syytä tutkia myös kansallisesti isompaa otantaa käyttäen. Tutkielmamme käytettävien resurssien vuoksi tutkittava joukko on verrattain pieni, jonka vuoksi tutkimusaihettamme kannattaisi tutkia Lapin maakunnan lisäksi myös kansallisella tasolla. Olemme oman pro gradu -tutkielmamme toteuttamisen aikana törmänneet moniin kyselyihin, joissa on kartoitettu poikkeusolojen etäopetusta niin oppilaiden, opettajien että vanhempien näkökulmasta. Tulemekin varmasti lähiaikoina saamaan lisää tärkeää tutkimustietoa kyseisestä aiheesta. Tut-

kielmamme tuloksien valossa olisi kiinnostavaa tutkia oppilaiden näkökulmasta etäerityisopetuksen toteutumista, sillä tutkielmamme vastauksista nousi esiin paljon erityisopettajien nostamia oppilaisiin liittyviä asioita, kuten opiskelurauha, oppilaan työskentelytaitojen heikkous sekä oppilaan aktiivisuus. Kuinka oppilaat ovat kokeneet etäopetuksen? Mitä haasteita ja etuja etäopetuksessa on ollut oppilaiden mukaan? Miten oppilaat kehittäisivät etäopetusta? Etäopetusta olisi kiinnostava tutkia myös tuen saamisen kannalta oppilaiden sekä perheiden näkökulmasta: Millaista on hyvä oppimisen ja koulunkäynnin tuki, entä onko tuki ollut riittävää etäopetuksessa? Myös suurimmaksi haasteeksi nousutta oppilaan tavoitettavuutta ja motivoituneisuutta olisi kiinnostava tutkia tarkemmin: miksi oppilaaseen on vaikea saada yhteys etäopetuksessa? Mikä on heikentyneen motivaation syy? Tutkimuksessamme emme saaneet perusteluja motivaation heikkeneemiseen, joten olisi kiinnostavaa tutkia, miten motivaatiota saataisiin pidettyä yllä etäopetuksen aikana. Kiehtovaa olisi tietää, että vaikuttaako motivaation laskuun tämän tutkimuksen tuloksissa esiintynyt etäopetuksen mekaanisuus, jossa toiminnallisuuden, kuten havaintovälineiden, pelien ja leikkien käyttö ei ole samalla tasolla kuin lähiopetuksessa. Vai vaikuttaako useammissa tutkimuksissa (ks. Vauras, Kinnunen & Salonen 2006; Nevgi & Tirri 2000) mainittu etäopetuksen kasvottomuus motivaation laskuun?

Tutkielmassamme olemme tarkastelleet etäerityisopetukseen liittyviä haasteita, hyötyjä ja kehitystarpeita. Pyrkimyksenämme on ollut tarjota muille alalla toimiville tietoa keväällä 2020 poikkeusoloissa työskennelleen erityisopettajan näkökulmasta. Tutkimuksemme on pieni askel tällä tutkimuksen kentällä, mutta antaa hyvin kuvaa siitä, mitä asioita etäopetuksessa tulisi vielä kehittää, jotta se voitaisiin saada toimivammaksi. Toivomme, että kevään 2020 poikkeusolojen myötä toteutunut kansallinen digiloikka lisää tutkimusta etäopetuksen saralla. Ainoastaan tutkimuksen ja uuden tieteellisen tiedon myötä voimme kehittyä ja valmistautua tulevaan.

Yhteinen tutkimusprosessimme on tullut tämän pro gradu -tutkielman osalta päätökseen ja haluamme päättää tutkielmamme seuraaviin Simonsonin, Zvacekin ja Smaldinon (2019) ytimekkääseen toteamukseen:

*”The keys to successful distance education are in the design, development, and delivery of instruction, and are not related to geography or time.”*



## LÄHTEET

- Ahonen, M., Joyce, B., Leino, M. & Turunen, H. 2003. Mobile Learning – A Different Viewpoint. Kynäslahti, H. 2003. In search of elements of mobility in the context of education. Teoksessa H. Kynäslahti & P. Seppälä (toim.) Mobile learning. Finland: Edita, 29–39.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2., uud. p. Tampere: Vastapaino.
- Atkins, L. & Wallace, S. 2012. Qualitative research in education. Published in association with BERA. Los Angeles: SAGE.
- Bleicher, J. 1980. Contemporary hermeneutics: Hermeneutics as method, philosophy and critique. London: Routledge & Kegan Paul.
- Braun, V. & Clarke, V. 2013. Successful qualitative research: A practical guide for beginners. Los Angeles: SAGE.
- Buure-Häggglund, K. 2002. Suomen kriisilainsäädäntö. Helsinki: WSOY lakitieto
- Catalano, A. 2014. Improving Distance Education for Students with Special Needs: A Qualitative Study of Students' Experiences with an Online Library Research Course. Journal of Library & Information Services in Distance Learning. 8. 17–31.
- Cavanaugh, C.S., Gillan, K.J., Kromrey, J., Hess, M. & Blomeyer, R. 2004. The effects of distance education on K–12 student outcomes: A meta-analysis. Naperville, IL: Learning Point Associates, 1–39.
- DeVries, J. & Tella, S. 1998. The role of distance education instructor: Attitudes, skills, and strategies. Teoksessa S. Tella (toim.) Aspects of media education: strategic imperatives in the Information Age. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. Painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Etäopetus.fi. 2020. Etäopetus hakkeita. Saatavilla [www-muodossa: https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/etaopetushankkeita/](https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/etaopetushankkeita/) (Luettu: 27.5.2020.)
- Flick, U. 2006. An introduction to qualitative research. 3. ed. London: Sage.

Garrison, D. R. 1985. Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, 6(2), 235–241.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.

Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 2016. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsinki: Gaudeamus.

Halinen I. & Pietilä A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa Härmäläinen K., Lindström A. & Puhakka J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Yliopistopaino: Helsinki.

Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. 9. uud. painos. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2008. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Holmberg B. 1992. Etäopetuksen lähtökohtia. Helsinki: VAPK.

Holmberg, B. 1997. Distance-Education Theory Again. *Open Learning* 12 (1), 31–39. Saatavilla www-muodossa <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/pdf/10.1080/0268051970120105?needAccess=true> (Luettu 27.5.2020.)

HundrED. 2020. Quality education for all during covid-19 crisis. Saatavilla www-muodossa: [https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred\\_spotlight\\_covid-19\\_digital.pdf](https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf) (Luettu 10.8.2020.)

Hurme, T-R. & Laamanen, R. 2014. Kouluun läheltä ja kaukaa – etäopetus erityistilanteissa. Turun yliopisto. Saatavilla www-muodossa: [https://info.edu.turku.fi/etaopetus/images/files/Kouluun\\_l%C3%A4helt%C3%A4\\_ja\\_kaukaa.pdf](https://info.edu.turku.fi/etaopetus/images/files/Kouluun_l%C3%A4helt%C3%A4_ja_kaukaa.pdf) (Luettu 25.5.2020.)

Husu, J., Salminen, J., Falck, A., Kronlund, T., Kynäslähti, H., Meisalo, V. 1994. Luokkamuotoisen etäopetuksen lähtökohtia. Kilpisjärvi-projektin alkuraportti. Tutkimuksia 135. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Huttunen, A. 2017. Kolibri kylvää etäideoita. Saatavilla www-muodossa: <https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/2017/08/24/kolibri-kylvaa-etaideoita/>. (Luettu 27.5.2020.)

Husko M. & Jokinen S. 2001. ”En minä, mutta pojat” Yliopisto-opiskeluun liittyvä epäeettinen toiminta sivistyksen ja tuloksellisuuden ristivedossa. Oulun yliopistonpaino: Oulu.

Husko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen kat-  
saus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opet-  
tajankoulutuslaitos.

Hämäläinen, R. & Häkkinen, P. 2006. Verkkotyöskentelyn vaiheistaminen yksilöllisen  
ja yhteisöllisen oppimisen tukena. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen  
(toim.) Oppimisen teoria ja teknologian käyttö. Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaa-  
lit, 230–246.

Ilomäki L. & Lakkala M. 2006. Tietokone opetuksessa: opettajan apu vai ongelma? Te-  
oksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian  
käyttö. Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 230–246.

Immonen, J. 2000. Kirjeopetuksesta verkko-opiskeluun – etäopetuksen neljä sukupol-  
vea. Teoksessa J. Matikainen ja J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. 2 uud. P.  
Palmenia-kustannus, Tampere: Tammer-Paino, 15–28.

Jahnukainen, M. 2015. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the  
school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Al-  
berta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), pp. 59–72.

Janes, J. 2001. Survey research design. *Library Hi Tech*, 19(4), pp. 419–421.

Jung I. 2019. Introduction to Theories of Open and Distance Education. Teoksessa I.  
Jung (toim.) Open and Distance Education Theory Revisited. SpringerBriefs in Educa-  
tion. Springer, Singapore. Saatavilla [www-muodossa: https://link.springer.com/con-  
tent/pdf/10.1007%2F978-981-13-7740-2.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-981-13-7740-2.pdf)

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto – Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan?  
Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja  
menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A.  
Puusa, Juuti, P. & I. Aaltio (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.  
Helsinki: Gaudeamus.

Juuti, P. & Puusa A. 2020. Tieteenfilosofia ja laadullisen tutkimuksen taustaoletukset.  
Teoksessa A. Puusa, Juuti, P. & I. Aaltio (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja  
menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.

Jyväskylän yliopisto. 2020. Survey-tutkimus. Saatavilla [www-muodossa: https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/tutkimusstrate-  
giat/survey](https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/tutkimusstrategiat/survey) (Luettu 15.7.2020.)

Järvelä, S. & Salovaara, H. 2004. The interplay of motivational goals and cognitive strategies in a new pedagogical culture: A context-oriented and qualitative approach. *European Psychologist*, 9(4), pp. 232–244.

Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. 2006. Oppimisen teoria ja teknologian opetus-käyttö. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian käyttö*. Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 8–13.

Kakkori, L., & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Saatavilla www-muodossa: <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf> (Luettu 13.7.2020.)

Kakkuri-Knuutila, M-L. & Ylikoski, P. 1998. Kolme hermeneutiikan periaatetta. Teoksessa M-L. Kakkuri-Knuutila (toim.) *Argumentti ja kritiikki: Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, E. 2002. *Verkko-opettamisen käsikirja*. Helsinki: Finn Lectura.

Kananen, J. 2017. *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kankkunen, P. & Vehviläinen-Julkunen, K. 2017. *Tutkimus hoitotieteessä*. 3.–5. painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Kansallinen koulutuksen arviointi keskus. 2020. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen: Kansallisen arvioinnin tuloksia, 17.6.2020. Saatavilla www-muodossa: [https://karvi.fi/app/uploads/2020/06/Poikkeuksellisten opetusjarjestelyjen vaikutukset ensimmaiset tulokset.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2020/06/Poikkeuksellisten_opetusjarjestelyjen_vaiikutukset_ensimmaiset_tulokset.pdf) (Luettu 8.8.2020.)

Keegan, D. 1990. *Foundations of Distance Education* (2. painos). Lontoo: Routledge.

Keegan, D. 1996. *Foundations of Distance Education* (3. painos.). London: Routledge.

Keegan S. 2009. *Qualitative research: good decision making through understanding people, cultures and markets*. Lontoo: Kogan Page.

Kiviniemi, K. 1993. Monimuoto-opetus kriittisen ja tiedostavan opiskeluprosessin mahdollistajana. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.) *Opettaja opissa – Opetuksen monimuotoistaminen*. Juva: WSOY.

Kivirauma, J. & Ruoho, K. 2007. Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education*, 53(3), pp. 283–302.

- Koskinen K. 2014. Etäopetus seilaa myötä tuulella. Saatavilla <https://info.edu.turku.fi/etaopetus/item/198-et%C3%A4opetus-sei-laamy%C3%B6t%C3%A4tuulella> (Luettu 19.5.2020.)
- Kotilainen, M. 2015. Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa: Design-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5.–6. luokilla. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kronlund, T. 1996. Teachers' planning and experiences of teaching in classroom focused distance education. Teoksessa V. Meisalo (toim.) The integration of remote classrooms: A distance education project using video conferencing. Helsinki: University of Helsinki, 91–100.
- Kuikka, M. 1993. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Otava: Keuruu.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uud. p. Tampere: Vastapaino.
- Kynäslahti, H. 2003. In search of elements of mobility in the context of education. Teoksessa H. Kynäslahti & P. Seppälä (toim.) Mobile learning. Finland: Edita, 41–49.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Larsson S. 2011. Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Linköping. Saatavilla <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf> (Luettu 4.8.2020.)
- Larwin, K.H., Erickson, M.J. and Given, E.K., 2016. The potential impact of online/distance education for K-12 special education students: A meta-analytic investigation. *International Journal of Elementary Education*, 5(1), pp.8–16.
- Lehtinen E. 2011. Etäopetustako peruskouluun? Saatavilla <https://info.edu.turku.fi/etaopetus/item/108-et%C3%A4opetustako-peruskouluun> (Luettu 19.5.2020.)
- Lehtinen, E. & Nummenmaa, M. 2012. Etäopetuksen lumo: kansainvälinen kirjallisuuskatsaus. Saatavilla [www-muodossa: https://info.edu.turku.fi/etaopetus/imagesfiles/etaopetuksen\\_lumo.pdf](https://info.edu.turku.fi/etaopetus/imagesfiles/etaopetuksen_lumo.pdf) (Luettu 19.5.2020.)
- Lichtman, M. 2006. Qualitative research in education: A user's guide. Thousand Oaks: Sage.

Ludlow, B. L. & Duff, M. C. 2009. Evolution of Distance Education at West Virginia University: Past Accomplishments, Present Activities, and Future Plans. *Rural Special Education Quarterly*, 28(3), pp. 9–17.

Lynn Rice, K. 2006. Comprehensive Look at Distance Education in the K-12 Context. *Journal of Research on Technology in Education*, 38, 4; 425–448.

Löfström E., Heikkilä M. & Haarala-Muhonen A. 2005. Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö opetuksessa – haaste strategiatyölle ja osaamiselle. Teoksessa Nevgi A., Löfström E & Evälä A. (toim.) *Laadukkaasti verkossa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Marton, F. 1981. Phenomenography — Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), pp. 177–200.

Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. Lontoo: Falmer, 141–161.

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the Unit of Description in Phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24(4), p. 335.

Meisalo, V., Sutinen, E. & Tarhio, J. 2003. *Modernit oppimisympäristöt*. 2. uud. laitos. Helsinki: Tietosanoma.

Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. 3. uud. p. Helsinki: International Methelp.

Mikkola R. 2020. Teaching in times of coronavirus. Saatavilla *www-muodossa*: [http://www.hyol.fi/assets/Kleio\\_2\\_2020\\_Teaching\\_in\\_times\\_of\\_coronavirus.pdf](http://www.hyol.fi/assets/Kleio_2_2020_Teaching_in_times_of_coronavirus.pdf) (Luettu 13.8.2020.)

Mikkonen, I., Vähähyppä K. & Kankaanranta M. 2012. Mistä on oppimisympäristöt tehty? Teoksessa Kankaanranta M., Mikkonen I. & Vähähyppä K. (toim.) *Opetushallitus*. Saatavilla *www-muodossa*: [http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkitua\\_tietoa\\_oppimisymparistoista\\_VERKKO.pdf](http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkitua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf) (Luettu: 3.7.2020.)

Moore, M. 1993. Theory of transactional distance. Teoksessa D. Keegan, (toim.), *Theoretical principles of distance education*. Lontoo: Routledge, 22–38.

Moore, M. G. & Kearsley, G. 1996. *Distance education: A systems view*. Belmont: Wadsworth.

Moore, G.M. & Thompson, M.M. 1990. The effects of distance learning: A summary of literature. Research Monograph No. 2., American Centre for the Study of Distance Education. The Pennsylvania State University. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330321.pdf> (Luettu 15.5.2020.)

Myhill, W., Samant, D., Klein, D., Kaplan, S., Reina M. V. & Blanck, P. 2011. Distance education initiatives and their early 21st century role in the lives of people with disabilities. Teoksessa C. F. MacTeer (toim.) Distance Education. Nova Science Publishers, Incorporated, 241–279.

Mäkihönko M., Hakkarainen A. & Holopainen L. 2017. Oppimisvaikeuksisen opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K., Kuorelahti, M. & Alila, S. (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mäkitalo, E. & Wallinheimo, K. 2012. Virtuaaliset ympäristöt: Innostava oppiminen, tehokas koulutus. Helsinki: Talentum.

Nevgi A. & Heikkilä M. 2005. Yliopistollinen verkko-opetus. Teoksessa Nevgi A., Löfström E & Evälä A. (toim.) Laadukkaasti verkossa. Helsinki: Yliopistopaino.

Nevgi A. & Rouvinen M. 2005. Verkko-opetuksen edut ja haitat opettajien ja opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa Nevgi A., Löfström E & Evälä A. (toim.) Laadukkaasti verkossa. Helsinki: Yliopistopaino.

Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä: Oppimista edistävät ja estävät tekijä verkko-oppimisympäristöissä : opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nummenmaa, M. 2012. Etäopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyppä (toim.) Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä: Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa. Oppaat ka käsitteitä 2012:13. Helsinki: Opetushallitus, 20–33.

Nummenmaa, M. 2012. Etäopetuksen koordinoitihanke. Oppimisympäristöt tutkimus: etäopetus Suomessa. Turun yliopisto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://info.edu.turku.fi/etaopetus/images/files/oppimisympc3a4ristc3b6t-tutkimus-etc3a4opetus-suomessa.pdf> (Luettu: 27.5.2020.)

Nummenmaa M. 2012. Etäopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa Kankaanranta M., Mikkonen I. & Vähähyyppä K. (toim.) Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: [http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkitua\\_tietoa\\_oppimisymparistoista\\_VERKKO.pdf](http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkitua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf) (Luettu: 3.8.2020.)

Nyman P. & Kanerva K. 2005. Oppijan tiedonkäsittelyjärjestelmän huomioiminen laadukkaan verkko-opetuksen suunnittelussa. Teoksessa Nevgi A., Löfström E & Evälä A. (toim.) Laadukkaasti verkossa. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusalan ammattijärjestö. 2020. Opetus koronan aikaan – Tiivistelmä OAJ:n kyselyn tuloksista. Saatavilla www-muodossa: <https://www.slideshare.net/oajry/opetus-koronan-aikaan-tiivistelm-oajn-kyselyn-tuloksista-232473138> (Luettu 21.7.2020.)

Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. Monni Online-hanke. Saatavilla www-muodossa <https://monnionlinefi.wordpress.com/> (Luettu 27.5.2020.)

Paakkola, E. 1993. Johdatus monimuoto-opetukseen. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd ed. Thousand Oaks (Calif.): Sage.

Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628. Saatavilla www-muodossa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 6.6.2020)

Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2015. The Implementation of New Special Education Legislation in Finland. Educational Policy, 29 (1), pp. 162–178.

Peters, O. 2001. Learning and teaching in distance education. Pedagogical analysis and interpretations in an international perspective. London: Kogan Page.

Picciano, A.G., & Seaman, J. 2007. K-12 Online learning: A survey of U.S. school district administrators. Needham, MA: The Sloan Consortium.

Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. 2019. How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. European Educational Research Journal, 2–21.

Pulkkinen, J. 2019. Reforming policy, changing practices?: special education in Finland after educational reforms. Jyväskylä: Jyväskylä University Press. Saatavilla www-muodossa: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64018/978-951-39-7771-9\\_väitös29052019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64018/978-951-39-7771-9_väitös29052019.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 9.6.2020.)

Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.



- Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 181–193.
- Rautajoki, H. 2018. Kokemuksellisuus yhteiskunnallis-poliittisessa mielipiteenmuodotuksessa. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus: VI, kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 109–129.
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto.
- Rumble G. 2019. The planning and management of distance education. Routledge.
- Rönkä, A. & Sariola, J. 2003. Mobile learning in teachers education – the LIVE project. Teoksessa H. Kynäslähti & P. Seppälä (toim.) Mobile learning. Finland: Edita, 79–90.
- Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka A. 2006. KvaliMOTV – Triangulaatio. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovaranto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_4.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html) (Luettu 11.8.2020.)
- Saarinen, J. 1999. Etäopetuksen ja -opiskelun toteutus, ongelmat ja käytännön esteet sekä niiden ratkaisuehdotuksia koulutusjärjestelmän eri tasoilla. Helsinki: Opetusministeriö.
- SAMOK. 2020. AMK-opiskelijoiden kokemuksia etäopiskelusta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://samok.fi/wp-content/uploads/2020/05/amk-opiskelijoiden-kokemuksia-etaopiskelusta.pdf> (Luettu 17.8.2020.)
- Salovaara, H. 2006. Oppimisen strategiat ja teknologia perustaiset oppimisympäristöt. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian käyttö. Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 103–120.
- Sariola, J. 2003. The boundaries of university teaching: mobile learning as a strategic choice for the virtual university. Teoksessa H. Kynäslähti & P. Seppälä (toim.) Mobile learning. Finland: Edita, 29–39.
- Seaman J., Allen E. & Seaman J. 2018. Grade increase-tracking distance education in the United States. Babson Survey Research Group.
- Sefgejeff, J., Mantila, H. & Pilbacka-Rönkä, T. 2020. Tuettua verkko-opetusta erityistilanteissa. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): [http://www.tuuve.fi/wp-content/uploads/2020/04/Tuuve\\_loppuraportti\\_final.pdf](http://www.tuuve.fi/wp-content/uploads/2020/04/Tuuve_loppuraportti_final.pdf) (Luettu: 27.5.2020.)
- Sin, S. 2010. Considerations of quality in phenomenographic research. International Journal of Qualitative Methods 9(4), 305–319.

Simonson, M., Zvacek, S.M. and Smaldino, S., 2019. Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition. IAP.

Stewart, D., Keegan, D. and Holmberg, B. eds., 2020. Distance education: International perspectives. Routledge. Saatavilla [www.muodossa:](http://www.muodossa:https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=OuJyDwAAQ-BAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=distance+education+in+special+education&ots=TkbJd4JE6L&sig=WSWHme9kSVGPTJGS-MC8WEIX1yg&redir_esc=y#v=onepage&q=distance%20education%20in%20special%20education&f=false)

[https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=OuJyDwAAQ-BAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=distance+education+in+special+education&ots=TkbJd4JE6L&sig=WSWHme9kSVGPTJGS-MC8WEIX1yg&redir\\_esc=y#v=onepage&q=distance%20education%20in%20special%20education&f=false](https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=OuJyDwAAQ-BAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=distance+education+in+special+education&ots=TkbJd4JE6L&sig=WSWHme9kSVGPTJGS-MC8WEIX1yg&redir_esc=y#v=onepage&q=distance%20education%20in%20special%20education&f=false)

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2019. Ammatillinen koulutus: Ammatillisessa koulutuksessa 123 100 uutta opiskelijaa. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla [www.muodossa:](http://www.muodossa:https://www.stat.fi/til/aop/2018/aop_2018_2019-09-27_tie_001_fi.html)  
[https://www.stat.fi/til/aop/2018/aop\\_2018\\_2019-09-27\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/aop/2018/aop_2018_2019-09-27_tie_001_fi.html) (Luettu 4.8.2020.)

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2019. Esi- ja peruskouluopetus: Peruskouluissa 564 100 oppilasta vuonna 2019 . Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla [www.muodossa:](http://www.muodossa:http://www.stat.fi/til/pop/2019/pop_2019_2019-11-14_tie_001_fi.html)  
[http://www.stat.fi/til/pop/2019/pop\\_2019\\_2019-11-14\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/pop/2019/pop_2019_2019-11-14_tie_001_fi.html) (Luettu 4.8.2020.)

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2020. Erityisopetus: Joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla [www.muodossa:](http://www.muodossa:http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html)  
[http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html) (Luettu 4.8.2020.)

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2019. Lukiokoulutus: Lukiokoulutuksen opiskelijamäärä 105 200. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla [www.muodossa:](http://www.muodossa:https://www.stat.fi/til/lop/2019/lop_2019_2020-06-16_tie_001_fi.html)  
[https://www.stat.fi/til/lop/2019/lop\\_2019\\_2020-06-16\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/lop/2019/lop_2019_2020-06-16_tie_001_fi.html) (Luettu 4.8.2020.)

Takala, M. 2010. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.

Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla [www.muodossa:](http://www.muodossa:https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html)  
[https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_1.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html) (Luettu 25.5.2020.)

Tartuntatautilaki. 2016. 1227/2016. Saatavilla [www.muodossa:](http://www.muodossa:https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161227)  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161227>

Tella, S. 1998. Aspects of media education: strategic imperatives in the Information Age. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tella, S., Mononen-Aaltonen, M. & Kynäslahti, H. 1998. Towards a Communal Curriculum. Teoksessa S. Tella (toim.) Aspects of media education: strategic imperatives in the Information Age. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tella S., Vahtivuori S., Vuorento A., Wager P. & Oksanen U. 2001. Verkko opetuksessa – opettaja verkossa. Helsinki: Edita Oyj.

Teräs H. & Teräs M. 2020 Yhteenveto ja suositukset. Teoksessa Teräs H. & Teräs M. (toim.) Etäopetukseen hyppääminen ja sen vaikutukset opetukseen ja oppimiseen nyt ja tulevaisuudessa. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 45–47.

The International Council for Open and Distance Education. 2020. ICDE Conferences throughout history. Saatavilla www-muodossa: <https://www.icde.org/icde-history-articles/icde-conferences-throughout-history> (Luettu 22.5.2020.)

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P., & Hiltavuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. Journal of Educational Change, 51, 37–56.

Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K., & Hautamäki, J. 2013. Education is special for all: The Finnish support model. Gemeinsam leben. 2. Gemeinsam leben, 67–78.

Terveystieteiden tutkimuskeskus. 2020. Koronavirus selkokielellä. Saatavilla www-muodossa: <https://thl.fi/fi/web/infektiaudit-ja-rokotukset/ajankohtaista/ajankohtaista-koronaviruksesta-covid-19/materiaalipankki-koronaviruksesta/koronavirus-selkokielella> (Luettu: 10.8.2020.)

Tuomi, L. 2017. Näkökulmia etäkoulu Kulkurin vaikuttavuuteen - Ulkosuomalaisten perheet, opettajat ja sidosryhmät Etäkoulu Kulkurin vaikuttavuuden äärellä. Helsinki: Kansanvalistusseura. Saatavilla www-muodossa: [https://peda.net/kulkuri/kulkuri-koulu/kvt/k:file/download/aaa320f3f141ac1adf3729fdd386211b21aa5320/Kulkuri\\_arviointiraportti\\_syksy2017\\_LT.pdf](https://peda.net/kulkuri/kulkuri-koulu/kvt/k:file/download/aaa320f3f141ac1adf3729fdd386211b21aa5320/Kulkuri_arviointiraportti_syksy2017_LT.pdf) (Luettu 26.5.2020.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uud. laitos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2020. Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). Saatavilla www-muodossa: <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk> (Luettu 15.7.2020.)

Tuunainen K. 2005. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Hämäläinen K., Lindström A. & Puhakka J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Yliopistopaino: Helsinki.

Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus: VI, kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi: Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa Gloria Dall’Alba & Björn Hasselgren (toim.) Reflections of phenomenography. Toward a methodology. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis, 103–128.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2020. Education response. Saatavilla www-muodossa: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (Luettu 9.8.2020.)

Vasquez, E. & Serianni, B. A. 2012. Research and Practice in Distance Education for K-12 Students with Disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 31(4), pp. 33–43.

Vainiopää, J. 2006. Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67572/951-44-6553-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 22.5.2020.)

Vainikainen, M., Hienonen, N. & Hotulainen, R. 2017. Class size as a means of three-tiered support in Finnish primary schools. *Learning and Individual Differences*, 56, 96–104.

Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S., & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 72, 137–148.

Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä?: Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Valmiuslaki. 2011. 29.12.2011/1552. Saatavilla www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20111552>

Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin: I, Metodien valinta ja aineiston keruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uud. ja täyd. p. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valtioneuvosto. 2020. Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. Saatavilla [www-muodossa: https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi](https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi) (Luettu 28.5.2020.)

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vauras, M., Kinnunen, R. & Salonen, P. 2006. Oppimisvaikeudet ja teknologia oppimisen ohjaamisen mahdollistajana. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian käyttö. Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Verduin, J. R. & Clark T. A. 1991. Distance Education. The Foundations of Effective Practise. San Fransisco, California: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vitka, T. 2018. Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. Jyväskylä: PS-kustannus

World Health Organization. 2010. What is pandemic? Saatavilla [www-muodossa: https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently\\_asked\\_questions/pandemic/en/](https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/en/) (Luettu 10.8.2020.)

Woods, M. L., Maiden, J. & Brandes, J. A. 2011. An Exploration of the Representation of Students with Disabilities in Distance Education. Online Journal of Distance Learning Administration, 14(4).

World Health Organization. 2020. Timeline of WHO's response to COVID-19. Saatavilla [www-muodossa: https://www.who.int/news-room/detail/29-06-2020-covidtimeline](https://www.who.int/news-room/detail/29-06-2020-covidtimeline) (Luettu 10.8.2020.)

Zandberg, I., & Lewis, L. 2008. Technology-based Distance Education Courses for Public Elementary and Secondary School Students: 2002–03 and 2004–05. (NCES 2008–008). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington DC.

Åkerlind, G. 2005. Learning about phemonenography: interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.) Doing Developmental Phenomenography. RMIT Press, 63–73.

Åkerlind, G. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. Higher Education. Research & Development 24(4), 321–334.

# LIITTEET

## Liite 1. Saatekirje tutkimukseen osallistuville

### Aihe: Tutkimukseen osallistuminen: Erityisopetuksen toteutuminen poikkeusoloissa

Hei Lapin erityisopettajat!

Koronavirus (COVID-19) muutti koulumme arkea nopeasti ja merkittäväällä tavalla. Poikkeustilanteen myötä suurin osa opettajista ja oppilaista joutuivat totuttautumaan uudenlaiseen kouluarkeen. Etäopetus on puhuttanut paljon mediassa siitä lähtien kun poikkeustila julistettiin Suomeen. Etäopetuksesta on erilaisia käsityksiä ja tämän myötä sitä myös toteutetaan eri tavoin ympäri Suomea. Olemme erityisesti kiinnostuneita siitä, **miten erityisopetus ja etäopetus toimivat kokonaisuutena**. Poikkeusolojen aikana toteutettua etäopetusta ja etäerityisopetusta on tärkeää tutkia, sillä se antaa merkittävää tietoa tulevaisuuden varalle.

Olemme maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita Lapin yliopistossa. Teemme pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena on erityisopettajien käsitykset erityisopetuksen toteutumisesta poikkeusoloissa. Haluamme tutkielmamme avulla selvittää erityisopettajien käsityksiä etäopetuksesta, etäerityisopetuksen toteutumisesta ja sen laadusta poikkeustilan aikana. Pyrimme tutkielmamme avulla kartoittamaan myös etäopetuksen hyviä käytänteitä, joita voidaan hyödyntää tulevaisuudessa.

Kyselyyn vastaaminen on täysin anonyymia, ja se vie noin 15–30 minuuttia vastaajasta riippuen. Aineisto käsitellään täysin luottamuksellisesti ja anonyymisti.

Toivomme vastauksia 7.6.2020 mennessä.

Osallistumalla tutkimukseen autat meitä keräämään arvokasta tietoa poikkeustilan aikana toteutetusta erityisopetuksesta myös tulevaisuutta sekä opettajankoulutuksen sisältöjen kehittämistä varten.

Kiitos jo etukäteen osallistumisestasi!

Ystävällisin terveisin,  
Nelli Kulmala & Janette Ylimaunu

## Liite 2. Webropol-kyselylomake



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

### Erityisopettajien käsityksiä etäerityisopetuksen toteutumisesta poikkeusoloissa

Teemme pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena on erityisopettajien käsitykset etäerityisopetuksen toteutumisesta poikkeusoloissa. Haluamme tutkielmamme avulla selvittää erityisopettajien käsityksiä etäopetuksesta, etäerityisopetuksen toteuttamisesta ja sen laadusta poikkeustilan aikana. Pyrimme tutkielmamme avulla kartoittamaan myös etäopetuksen hyviä käytänteitä, joita voidaan hyödyntää tulevaisuudessa.

Kyselyssä etäerityisopetuksella tarkoitamme etänä tapahtuvaa erityisopetusta. Etäerityisopetuksessa oppilas ja opettaja ovat fyysisesti eri paikoissa, mutta ovat yhteydessä verkkovälitteisesti.

Aineisto käsitellään täysin luottamuksellisesti ja anonymisti. Kyselyssä ei tulla kysymään vastaajan nimeä tai muita tietoja, joista vastaajan henkilöllisyys pystyttäisiin tunnistamaan. Aineistoon pääsee käsiksi ainoastaan tutkielman tekijät ja aineisto tullaan myös hävittämään heidän toimesta.

Mikäli mieleesi tulee kysymyksiä tutkimukseen liittyen, otathan rohkeasti yhteyttä!

Tutkielman tekijät:

Nelli Kulmala [nkulmala@ulapland.fi](mailto:nkulmala@ulapland.fi)

Janette Ylimaunu [jylimaun@ulapland.fi](mailto:jylimaun@ulapland.fi)

Ohjaaja:

Outi Kyrö-Ämmälä [outi.kyro-ammala@ulapland.fi](mailto:outi.kyro-ammala@ulapland.fi)

Kiitos, kun osallistut kyselyyn ja samalla tuotat ensiarvoisen tärkeää tietoa tulevaisuutta sekä opinnäytetyötämme varten!

### TAUSTA

1. Ikä \*


**2. Opinnnot \***


**3. Työkokemus \***


**4. Tämän hetkinen työkuva (laaja-alainen erityisopettaja / erityisluokanopettaja, alakoulu / yläkoulu / muu, mikä?) \***


**5. Kuinka paljon sinulla on... \***

Yleisen tuen oppilaita? *	<table border="1"><tr><td></td></tr></table>	
Tehostetun tuen oppilaita? *	<table border="1"><tr><td></td></tr></table>	
Erityisen tuen oppilaita? *	<table border="1"><tr><td></td></tr></table>	

Vastaa seuraaviin kysymyksiin monipuolisesti perustellen.



## ETÄOPETUS

6. Miten määrittelet etäopetuksen? Mitä etäopetus pitää sisällään? \*


7. Millaisia aiempia kokemuksia sinulla on etäopetuksesta opettajan roolissa? \*


8. Millaisena koet erityisopetuksen toteuttamisen etänä? Mikä on haastavinta? Mikä onnistuu vaivattomimmin? \*


9. Millaiset valmiudet sinulla on etäopetuksen toteuttamiseen? Missä koet tarvitsevasi lisätaitoja tai -tietoja? \*


Vastaa seuraaviin kysymyksiin monipuolisesti perustellen.

## POIKKEUSOLOT

--

10. Miten poikkeustila on vaikuttanut työkuvaasi tai vastuualueeseesi erityisopettajana? \*


11. Miten antamasi erityisopetus mielestäsi on toteutunut poikkeusolojen aikana? \*


12. Miten oppilaisiin on oltu tai ollaan yhteydessä etäopetuksessa? \*


13. Kuinka usein oppilaaseen on oltu tai ollaan yhteydessä henkilökohtaisesti? \*


14. Miten oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen on toteutunut poikkeusoloissa? Missä tilanteissa tuen järjestäminen ei ole onnistunut ja missä se on onnistunut hyvin? \*


**15. Millainen on työaikasi poikkeusolojen aikana? Miten erilaiset työtehtävät (opetuksen suunnittelu, toteutus, arviointi) painottuvat etäopetuksessa verrattuna lähiopetukseen? \***


**16. Miten koet onnistuneesi etäerityisopetuksen toteuttamisessa? Mikä on yllättänyt sinut positiivisesti tämän kaltaisessa opetusmallissa? \***


**17. Mikä etäopetuksessa on sinulle ollut haastavaa? Mikä on yllättänyt sinut kielteisesti tämän kaltaisessa opetusmallissa? Mitä tekisit etäopetuksessa toisin? \***


**18. Millaiset työskentelyvälineet sinulla on käytössäsi poikkeusolojen aikana (tietokone, puhelin, sovellukset, sähköiset materiaalit ym.)? Millaisia muita välineitä koet tarvitsevasi etäopetuksessa? \***


Vastaa seuraaviin kysymyksiin monipuolisesti perustellen.

## KEHITTÄMINEN

19. Mitä olet oppinut tästä nykyisestä tilanteesta vastaisuuden varalle? Miten vastaavanlaisiin tilanteisiin voidaan valmistautua tulevaisuudessa? \*


20. Minkälaisia hyviä käytänteitä olet havainnut etäopetuksessa? Mitä etäopetuksessa oppimiasi taitoa tulet käyttämään jatkossa? \*


## VAPAA SANA

21. Mitä muuta haluat sanoa? Jäikö kysymyksien ulkopuolelle jotain sellaista mistä haluat vielä kertoa?


**Liite 3. Esimerkki kuvauskategorian muodostaneesta taulukosta**

Kuvauskategoria: Etäerityisopetuksen kehittäminen			
Alatason kategoria	Teema	Merkitysyk- sikkö	Autenttinen ilmaisu
Kouluta- son kehi- tys	Koulun johdon kehitys	Rakenteelliset asiat: yhteiset linjaukset, selkeät ohjeet	<p><i>"...selvät ohjeet koko työyhteisölle, miten menetellään missäkin asiassa.."</i></p> <p><i>"Toivoisin, että koulun johto myös antaisi selkeät ohjeet, miten oppilaita kohdataan/ohja- taan/opetetaan ja missä määrin."</i></p> <p><i>"Tehdä kouluilla yhteiset linjaukset siihen, miten opetusta järjestetään"</i></p> <p><i>"Kriisisuunnitelmat päivittää ajan tasalle! Varautumissuunnitelma ja koulutus koko hen- kilökunnalle."</i></p> <p><i>"...ja yleisiä linjauksia/suosituksia etäopetuksen järjestämiseen liittyen..."</i></p>
		Vastuun jaot	<p><i>"...selvät vastuualueet"</i></p> <p><i>"Vastuunjaot tulee selkeyttää ja tehdä tarkemmiksi jokaiselle tietoon. Keiden eri toimijoi- den puoleen voi kääntyä ja minkälaisissa tilanteissa. ...Tällaiset rakenteelliset asiat tulisi olla ylös kirjattuna ja tiedossa vastaavuuden varalle mutta myös yleisesti ottaen."</i></p>
		Tietoinen val- mistautumi- nen	<p><i>"Perusopetuksessa pitäisi enemmän hyödyntää sähköisten materiaalien käyttöä ja ope- tella tietoisesti etäopetusta"</i></p> <p><i>"kaikki oppilaat ja opettajat pitää osata käyttää Teamsia"</i></p>

	Oppilaiden valmiudet osallistua etäopetukseen	Oppilaiden tasa-arvo	<p><i>"Toimivat laitteet ja että niissä on kaikki nykyaikaiset ohjelmistot, että etäopetusta voi toteuttaa. Oppilailla pitää olla vastaavat laitteet kotona. Nyt on ollut jos jonkin näköistä viitelmää."</i></p> <p><i>"Oppilaille on taattava yhdenvertainen ja tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua etäopetukseen. Se ei saa olla vanhempien varallisuudesta kiinni, miten oppilas voi osallistua etäopetukseen."</i></p> <p><i>"...ja mahdollistetaan kaikille laitteet, joilla koulutöiden tekeminen onnistuu. Pidetään oppilaiden ja henkilökunnan kesken opittuja taitoja yllä."</i></p> <p><i>"Usean eri luokanopettajan työpanosta seuranneena voin sanoa, etteivät oppilaat ole saaneet tasa-arvoisesti opetusta ja ohjausta etäopiskelun aikana."</i></p>
		Sähköpostitunnukset	<p><i>"Oppilaille sähköpostitunnukset, Oppilaat tutuiksi eri sähköisistä oppimisympäristöistä"</i></p> <p><i>"Jatkossa toivoisin, että oppilaille olisi laadittu esim. omat sähköpostitunnukset (esim. Google-tili), jotta kirjautuminen eri palveluille olisi helpompaa."</i></p>
<b>Yksilötason kehitys</b>	Opettajan kehitys	Täydennyskoulutus tietotekniikkaan liittyen	<p><i>"Tarvitsisin lisätietoja digilaitteiden käytön oppimiseen vielä paljon."</i></p> <p><i>"Ajattelen, että tarvitsisin koulutusta esimerkiksi Teamsin tai Meetsin käyttöön. Mitä kaikkia toimintoja niistä löytyy ja miten niitä voi hyödyntää opetuksen järjestämisessä. Myös ohjeet oppilaiden näkymistä ja siitä, miten heitä ohjeistaa etänä käyttämään laitteita, olisi tärkeää."</i></p> <p><i>"Varsinkin tietoteknisiä taitoja."</i></p> <p><i>"Tietoteknistä osaamista ja sen laajentamista voisi opiskella vielä lisää..."</i></p>

			<p><i>"Tietoa kaipaisin tietosuojista, sovelluksista joita hyödyntää..."</i></p> <p><i>"Toki lisäkoulutus esim. etäopetukseen soveltuvista sovelluksista ja tehtävälustoista voisi olla tarpeen."</i></p>
		Työajan rajaus	<i>"Rajaisin työaikaa itseltäni ja oppilailta - kaikilla tulee olla selkeä vapaa-aika"</i>
		Oman sisällön tuottaminen	<p><i>"mutta lisätaitoja oppimateriaalin ja tehtävien sähköiseen tekemiseen monipuolisemmin olisi hyödyksi."</i></p> <p><i>"...ja oman sisällön tuottamista"</i></p>
Hyvät käytänteet	Mukaan etäopetusjaksosta	Etäyhteyden hyödyntäminen eri tilanteissa	<p><i>"Aioin käyttää etäopetusta herkemmin esim. oppilaiden kanssa, joilla vaikeuksia tulla kouluun."</i></p> <p><i>"...esim. tilojen suhteen myös tulen ottamaan oppilaan ohjausta myös etänä vaikka ollaan fyysisesti koulussa"</i></p> <p><i>"Teamsia voi käyttää, kun oppilaat sairaana, lomalla jne."</i></p> <p><i>"Palaveria ja suunnitteluhetkiä voisi jatkossakin toteuttaa ainakin jossain määrin etänä esim. Teamin tai zoomin kautta."</i></p> <p><i>"Meetit toimi oppilaiden kanssa huomattavasti paremmin kuin esim. opettajainkokouksissa."</i></p>

		<p>Sähköisten materiaalien käyttö</p> <p><i>”Yhä enemmän varmasti sähköisiä materiaaleja ja kokeita, joissa tarkastaminen ja pisteyttäminen on paljon helpompaa kuin paperisilla versioilla. Lisäksi hyvä muistutus siihen, että oppimisen näyttöjä ja arviointia on olemassa monenlaista entä vain perinteiset kokeet.”</i></p> <p><i>”Erilaiset ohjelmien/sähköisten materiaalien hyödyntäminen. Tehtävien tarkistaminen esim. valokuvia ottamalla (tarkistus esim. työpäivän jälkeen vs. oppitunnin aikana)”</i></p> <p><i>”Varmasti hyödynnän jatkossakin niitä sähköisiä materiaaleja, joita nyt olen käyttänyt opetuksen eriyttämisessä...”</i></p> <p><i>”Varmaan jatkossa käytän enemmän digikokeita arvioinnissa.”</i></p> <p><i>”sähköiset kokeet, sähköiset opetusmateriaalit”</i></p> <p><i>”kuvat ja videot”</i></p>
--	--	---